COLECCIÓN:
EXPERIENCIAS DE INVESTIGACIÓN:
PUNTOS DE ENCUENTRO CON EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN



Coordinadores de la Colección:
Miguel Navarro Rodríguez
Enrique Ortega Rocha

Tomo cinco:
LA GESTIÓN DE LOS CENTROS EDUCATIVOS

Coordinadores:

Miguel Navarro Rodríguez
Octavio González Vázquez












EXPERIENCIAS DE INVESTIGACIÓN:
PUNTOS DE ENCUENTRO CON EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN

LA GESTIÓN DE LOS CENTROS EDUCATIVOS

Coordinadores
Miguel Navarro Rodríguez
Universidad Pedagógica de Durango/ReDIE
Octavio González Vázquez
Centro de Actualización del Magisterio en Durango/ReDIE

Primera edición octubre de 2012
Editado en México
ISBN de la Colección: 978-607-9063-04-7
ISBN del tomo cinco: 978-607-9063-09-2

Editor:
Red Durango de Investigadores Educativos A. C.

Coeditores:
Instituto Universitario Anglo Español
Centro de Actualización del Magisterio (Durango)
Centro Interdisciplinario de Investigación para el Desarrollo Integral Regional (CIIDIR-IPN, Durango),
Facultad de Enfermería de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo

Colección: Experiencias de investigación: Puntos de encuentro con el campo de la educación

Coordinadores de la Colección:
Miguel Navarro Rodríguez
Enrique Ortega Rocha

Tomo 5: La gestión de los centros educativos

Coordinadores del tomo cinco:
Miguel Navarro Rodríguez
Octavio González Vázquez

Formato del libro:
Octavio González Vázquez

ÍNDICE

PRÓLOGO

El libro *Experiencias de investigación: puntos de encuentro con la gestión de los centros educativos* pretende ofrecer a los estudiosos, directivos, profesores y funcionarios del sistema educativo, una visión panorámica del estado del campo de la gestión educativa, de su desarrollo a través de la investigación de sus contenidos y nudos problemáticos, así como establecer el estado que guardan sus hallazgos y principales énfasis en más de una década de estudios en México.

Las experiencias de investigación que son descritas en este libro, son tomadas desde el III Coloquio Nacional de Investigación Educativa ReDIE, mismo que se realizó en la ciudad de Durango, Dgo., del 23 al 24 de marzo del año 2012, se trata por tanto de insertar dichas experiencias de investigación en el contexto disciplinar del estado del campo de la gestión educativa, destacando sus articulaciones y ubicación hacia dicho campo. Con ello se pretende contribuir al análisis de las confluencias entre la práctica de la gestión en los centros educativos y las tendencias en el orden teórico y desde las políticas que manifiesta la gestión educativa en tanto disciplina; de esta forma las tensiones entre teoría y práctica son puestas a debate, donde los hallazgos de investigación a menudo presentan la pauta de desarrollo para avanzar en el desarrollo de dichas tensiones.

La gestión educativa como una serie de conocimientos, saberes y competencias para la conducción y mejora de las escuelas, no solo es un sub-campo de lo educativo, -es decir disciplinar- sino que al mismo tiempo, es un objeto de la formación profesional de directivos, supervisores, funcionarios del sistema educativo

y profesores en servicio, en este sentido la presente obra: *Experiencias de investigación: puntos de encuentro con la gestión de los centros educativos* ofrece a los profesores en formación escenarios reales, verdaderos puntos de encuentro de prácticas de gestión con procesos de indagación que proporcionan una mirada teórica y metodológica explicativa de dichas prácticas, de esa forma el proceso de formación en gestión educativa se ve acompañado de ejercicios de análisis que estudian la valiosa confluencia entre la teoría y la práctica propias de la gestión educativa.

La revisión puntual del estado del campo de la gestión, que se hace en la parte inicial del libro, permite advertir la presencia de un eje transversal mismo que atraviesa a la conformación de dicho campo, dicho eje es el de las políticas enfocadas hacia la calidad, equidad y mejora del sistema educativo, tal desarrollo transversal hace que los énfasis en el estudio de la gestión guarden consonancia con el citado eje; así estudios sobre la dirección, liderazgo, supervisión y prácticas de gestión para la mejora y calidad del sistema tienen y han tenido preeminencia a lo largo de más de una década, la preocupación de estudio sobre tales prácticas de gestión y dirección, no solo se dio al inicio de la fundación de la disciplina, sino que es actual y vigente, como podemos apreciar a continuación.

López Gorozabe, Slater y García Garduño (2010), se refieren en su investigación, a las prácticas de dirección escolar en México, considerando a los años en el puesto, este enfoque sobre la dirección recupera la tendencia para la gestión institucional de la eficacia y la mejora escolar, en dicho trabajo, con un enfoque cualitativo, se identifican 15 tipos de problemas a los cuales se enfrentan los directivos escolares, dichos problemas se agrupan en tres grandes rubros:

problemas con el personal de la escuela, problemas con los recursos materiales y financieros y los problemas que comporta la gestión en sí misma, lo cual incluye a lo académico-pedagógico.

Los dos primeros rubros problemáticos —el manejo del personal y la dimensión administrativa institucional— consumen la mayor parte del tiempo del director, en tanto que el tercer rubro de problemas —la gestión integral que incluye a lo pedagógico, lo organizacional, lo comunitario, lo cultural y sistémico— donde dicho rubro de problemas debiera ser el más importante, es el que presenta un menor rango de atención directiva.

Siguiendo ésta línea referida a las prácticas de gestión directiva, Armijo (2004), aborda en su estudio una sistematización de las buenas prácticas de la gestión, señala que dichas prácticas se ubican en una amplia gama de áreas: planificación institucional, presupuestación y control de gestión, evaluación, uso de indicadores de desempeño, atención al usuario, calidad de servicio mecanismos de quejas de ciudadanos usuarios, gobierno electrónico, señala en sus resultados, que invariablemente las buenas prácticas de gestión institucional transitan por altos niveles de participación y por vías expeditas de resolución de problemas gracias a la apertura y flexibilidad en procesos específicos de gestión.

Sin embargo, las buenas prácticas de gestión, requieren no solo de un perfil de cualidades directivas, se requiere fundamentalmente de formación para la gestión, a este respecto, Álvarez, et al, (2007), documentan en su investigación, una revisión amplia de la formación para la gestión educativa, para ello se preguntaron cuales habían sido y son, los principales retos y desafíos de los programas y cursos de formación directiva en México, de tal forma que en sus resultados describen que los

mayores logros en los programas de formación para la gestión se presentan en el ámbito de las relaciones humanas, comunicación, motivación y actividad colegiada.

En cambio, las dificultades mayores encontradas en los citados programas refieren al financiamiento de las escuelas, otra dificultad encontrada trata con relación a la verificación en campo, del desempeño directivo.

La tendencia de los estudios de gestión educativa en México, hacen ver que se ha invertido demasiado esfuerzo en analizar los enfoques directivos, en tanto el colectivo docente como agente de gestión y transformación en las escuelas aún espera la atención requerida (Torres, R.M., Serrano, A., 2007). En esta línea de descentrar los estudios de gestión en la escuela de los enfoques directivos hacia otras vertientes del sistema, podemos encontrar diversos abordajes como se enuncian a continuación.

Otros enfoques convergentes hacia la gestión educativa, la corriente anglosajona de la eficacia y el liderazgo escolar

Otra vertiente de los estudios sobre gestión educativa, nos es presentada por Liethwood (2009), en su abordaje sobre cómo liderar nuestras escuelas. El autor presenta un estado del campo del liderazgo escolar y enfatiza sobre el liderazgo colectivo y su relación con el logro escolar, con la extracción del ego del sistema, con la solución de problemas desde los directores y las emociones de profesores y directivos involucradas en la búsqueda del logro en las escuelas.

Ha sido Murillo (2004) quien ha desarrollado una obra extensa con relación al marco comprensivo de la eficacia y la mejora escolar, ligando estos estudios no solo a los enfoques sobre la dirección institucional, sino abordando a diversos campos

como el currículo, la organización escolar y el comportamiento directivo, esta mirada administradora de los escolar, en la corriente de la eficacia, enriquece y amplía la mirada de la gestión integral de los centros educativos.

Otros investigadores como Pozner (2004); Mortimore (1999) y Hopkins, (2001), han propuesto un equilibrio en los estudios de eficacia hacia las escuelas considerando a estas como comunidades de aprendizaje y a ello le dedican la mitad del mérito en el logro escolar, en tanto la otra mitad se la distribuyen al peso e importancia que tiene la reforma desde el sistema educativo a fin de que existan condiciones materiales, participación y autonomía para el logro educativo. A decir de Mortimore (1999), “el mejoramiento educativo consiste, por lo tanto, en un esfuerzo por determinar y proporcionar –tanto desde fuera como desde dentro– las condiciones bajo las cuales los adultos y los jóvenes que conviven podrán promover y mantener el interés por el aprendizaje en su comunidad” (En Pozner, 2004, pp. 282).

Lo anterior nos da una idea de la diversidad de enfoques en cómo es estudiada la gestión educativa desde el paradigma anglosajón de la eficacia escolar, es decir ellos estudian con relación a la eficacia de la escuela al liderazgo directivo a profundidad sin abandonar diversidad de enfoques que descentran la atención hacia otros aspectos nucleares que también se abordan a profundidad, ejemplo la reforma y la autonomía de las escuelas, o bien la eficacia de la enseñanza basada en la interacción de todo el grupo (Reynolds y Farrell, 1996 y Alexander, 1996) y finalmente “el enfoque de abajo hacia arriba en la gestión” (Murphy y Louis, 1992).

Este apunte que conecta los estudios sobre gestión educativa en México, con los estudios sobre la dirección y el liderazgo y la corriente de la eficacia en los países

anglosajones, obligan a establecer un mapa conceptual del campo como se propone en la figura 1.

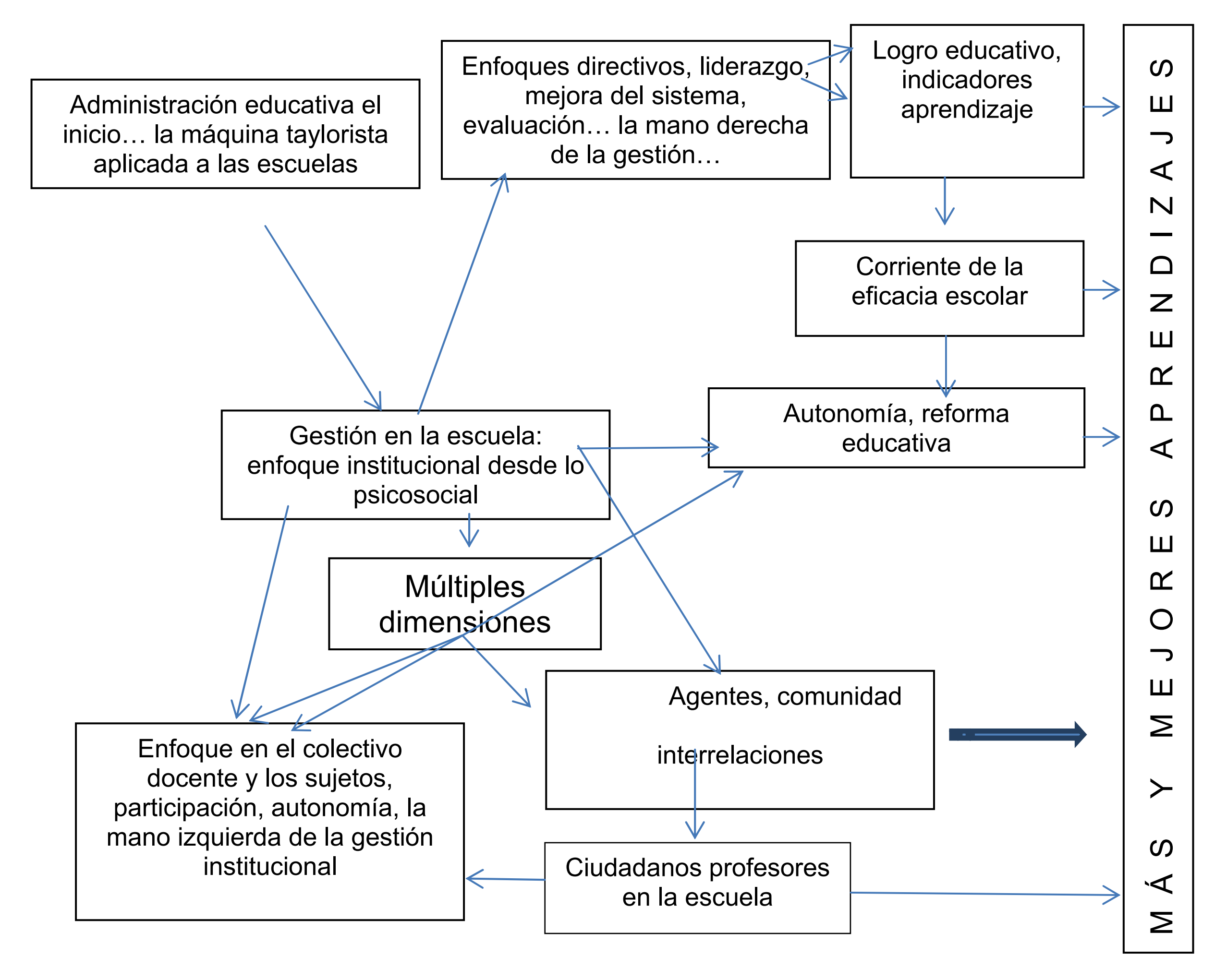


*Figura 1.*Red conceptual sobre el desarrollo y orientación de la gestión educativa. Fuente: elaboración propia

Podemos apreciar en la figura 1. que el fin último de la gestión educativa, es la generación de aprendizajes (Marquiequi, 1997; Namo, 1998), asimismo observamos el inicio de la gestión educativa estuvo marcado por los enfoques administrativos, su desarrollo posterior hasta situarse como emergente el enfoque de la gestión desde la escuela (Ramírez, 2001), con múltiples dimensiones atendiendo a la realidad compleja de las escuelas (Pastrana, 1997; Lavín y del Solar, 1996) finalmente, que la

gestión educativa situada en un equilibrio, tiene dos orientaciones opuestas: una centrada en los enfoques directivos y en la evaluación y la otra focalizada en los sujetos, la autonomía y la democracia dentro de la escuela.

Ambas orientaciones buscan resultados de aprendizaje, esperamos que las contribuciones y hallazgos descritos en la presente obra y que relacionan un ámbito empírico de la gestión con algunos puntos de encuentro precisados en el marco de teoría de la gestión educativa, apoyen los procesos de formación, de consulta y elaboración de los profesores y estudiantes interesados en este tema.

Miguel Navarro Rodríguez
Universidad Pedagógica de Durango/ ReDIE
Octavio González Vázquez
Centro de Actualización del Magisterio en Durango/ReDIE

Referencias

Alexander, R. (1996). *Other primary schools and ours: hazards of international comparison*. Coventry: Centre for Research in Elementary and Primary Education-University of Warwick.

Álvarez, I., Ugalde C., Casas Haro M.C. (2007). Experiencias y desafíos de la formación para la gestión educativa en *Memoria electrónica del IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Mérida Yucatán. 5 al 9 de noviembre de 2007.

Hopkins, D. (2001). *School improvement for real*. Londres: Falmer Press.

Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación.* Santiago: Área de Educación, Fundación Chile.

López-Gorosave, G. Slater, C. L. y García-Garduño J.M. (2010). Prácticas de dirección y liderazgo en las escuelas primarias públicas de México. Los primeros años en el puesto. En *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* (2010) - Volumen 8, Número 4. Disponible en: http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num4/art2.pdf

Marquiequi, A. (1997). Evaluación de la gestión de un centro educativo en clave de animación. En *Revista Educación Hoy*, No. 130, enero-junio 1997. pp. 57-76.

Mortimore, P. (1999). *The road to school improvement*. Lisse: Swets and Zeitlinger.

Murillo, F.J. (2004). Un marco comprensivo de mejora de la eficacia escolar. En *RMIE*, abril-junio 2004, vol. 9, núm. 21, pp. 319-359.

Murphy, J. y K. Louis (1992). *Improving the urban high school: what works and why*. Londres: Cassell.

Namo de Mello, G. (1998). *Nuevas propuestas para la gestión educativa*. México: Biblioteca del Normalista/ SEP.

Pastrana, E. (1997). *Organización, dirección y gestión en la escuela primaria*. Un estudio de caso desde la perspectiva etnográfica. México: DIE/CINVESTAV.

Pozner, C. (2004). Enseñanza efectiva. Una revisión de la bibliografía más reciente en los países europeos y anglosajones. En revista *RMIE*. abril-junio 2004, vol. 9, núm. 21, pp. 277-318.

Reynolds, D. y S. Farrell (1996). *Worlds apart?: A review of international surveys of educational achievement involving England*. Londres: HMSO.

Torres, R.M., Serrano, A. (2007). Políticas y prácticas de formación en los colectivos de maestros. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Abril-junio año/vol. 12 No. 033, pp. 513-537.

INTRODUCCIÓN

El campo de la gestión escolar e institucional revisitado…

Hace más de 15 años, en el lejano 1995, el fenómeno de la gestión escolar acaparaba la atención de los profesores, directivos, funcionarios educativos y estudiosos en México, ello quizá como una fórmula mágica para dar con la tan buscada *calidad educativa.* Aparece distante en el tiempo, aquel texto de Schmelkes (1995), *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas,* mismo que fue editado por la Secretaría de Educación Pública e incluido como recurso en la Biblioteca de Actualización del Maestro, dicho texto que fue un *boom* de la gestión en nuestro país, el mismo no era sino un reflejo de la tendencia latinoamericana enfocada hacia este tipo de estudios, veamos algunos de estos acentos.

La tendencia de la gestión educativa, en Chile era representada por Benno Sander (1996), en su texto clásico sobre las nuevas tendencias de la gestión educativa que la distanciaban de los enfoques administrativos e instrumentales, además por Sonia Lavín y Silvia del Solar (1996), con su contribución en su libro sobre el proyecto institucional de Centro, como eje de la transformación escolar y un primer abordaje sobre las dimensiones de estudio de la gestión escolar.

En el caso de Argentina la tendencia de la Gestión, fue representada por Pilar Pozner (1995), quien continuó la idea de Lavín acerca de considerar al fenómeno de la gestión como una estrategia de transformación hacia la mejora de los centros educativos. Adicionalmente, también de Argentina, - aunque su desarrollo académico transcurrió también en México- Justa Ezpeleta (1992), abordó los conceptos clave de

la gestión pedagógica, imbricados en la práctica de los procesos que hacen a la escuela por los sujetos-profesores.

En Brasil, la tendencia de la Gestión fue indudablemente representada por Guiomar Namo de Mello, (1998), quien lanzó un boom latinoamericano en su texto: *Nuevas propuestas para la gestión educativa*, en dicho texto aborda el concepto de las necesidades básicas del aprendizaje y sitúa al mismo, en el centro del fenómeno de la gestión institucional.

Todas estas contribuciones, permitieron en los noventas del siglo pasado, constituir al campo de la gestión escolar y establecerlo firmemente como ligado a la calidad de las escuelas y a los resultados de aprendizaje. (Ramírez, 2001).

Tan de suyo fue la relación de esta tendencia educativa con los resultados escolares, que en México surgieron diversos programas institucionales que tuvieron el fin de incentivar el logro de la calidad y la mejora del aprendizaje en las escuelas de educación básica, uno de estos programas es el Programa Escuelas de Calidad (PEC), dicho programa fue definido como de intervención estratégica “focalizando la transformación de la gestión escolar, propiciando innovaciones pedagógicas y curriculares al interior de las escuelas bajo procesos integrales de acompañamiento y seguimiento, para elevar el logro educativo de los estudiantes, particularmente de aquellos más necesitados” (Alvarez, 2003, p.3).

Esta vigorosa inserción de la tendencia teórica de la gestión educativa en el campo de la práctica de la conducción y dirección de los centros escolares enfocadas a la mejora y transformación institucional, no estuvo exenta de cuestionamientos en el orden de las políticas, por cuanto a su diseño e implementación (Rosario et al, 2010), sobre todo el cuestionamiento a dicha política

educativa en la educación básica, (Navarro, 2006), fue consonante con la crítica que se realizó en la educación superior y que discutía la razón de ser, de cara a la equidad y la calidad, del binomio evaluación-financiamiento como eje de la mejora, inserto éste en los programas de estímulo de la gestión educativa. (Glazman, 2001; Ibarra, 1998).

A decir verdad, estas críticas no impidieron la adopción instrumental de la gestión educativa como estrategia de transformación de los centros educativos, así la evaluación llegó dentro de la gestión para quedarse y asegurar la rendición de cuentas, la elevación de los indicadores de logro educativo y la reorganización institucional a tono con las políticas de modernización educativa.

En una mano, se desarrolló la evaluación, y en la otra, se ofreció el financiamiento y el estímulo a los mejores, tanto centros educativos como profesores. Aún y cuando los cuestionamientos desde los profesores y los analistas de la política educativa diferenciadora arreciaban, "nadie dejó de formarse en la fila" (Ibarra, 2000).

Como una resultante de lo anterior, las políticas de calidad en la escuela, en paralelo a las posturas teóricas de la gestión educativa, si bien sufrieron cierto nivel de desgaste desde los profesores en su adopción; tampoco esto impidió que el campo disciplinar continuara desarrollándose, por lo cual asistimos a más de una década de desarrollo e investigación: del año 2000, al año 2012, en dicho periodo en el caso de México y América Latina, la gestión educativa continuó como un campo en crecimiento, los investigadores continuaron indagando y participando con sus aportes y análisis al enriquecimiento de dicha disciplina, esto nos obliga a extender la mirada inicial – *del surgimiento del campo de la gestión educativa*- a su desarrollo y consolidación disciplinar, en el periodo que se cita y que sitúa a las elaboraciones e

indagaciones desde los académicos e investigadores en su momento actual, veamos un pronto apunte de lo anterior.

Investigaciones actuales sobre la gestión institucional en México, orientaciones, métodos y resultados

Las investigaciones educativas en México, en el campo de la gestión educativa, mantienen como un referente obligado, el de los Congresos Nacionales de Investigación Educativa (COMIE), los que invariablemente han dedicado una línea temática en dicho Congreso Nacional para el campo de la gestión educativa. Por lo anterior haremos un recuento de una década de Congresos Nacionales de Investigación Educativa, iniciando desde su Sexto Congreso Nacional, en el año 2001, en Manzanillo Colima y terminaremos en el XI Congreso Nacional realizado en el campus de la UNAM en el año de 2011. En toda esa revisión analizaremos la composición de dicha línea de investigación temática, sus orientaciones, su abordaje de contenidos, su desarrollo en el tiempo y algunos de sus hallazgos y producciones más relevantes.

VI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Este congreso fue realizado en Manzanillo Colima, en dicho congreso, se mantuvieron 11 líneas temáticas, de entre ellas, la línea 6, fue orientada hacia las políticas educativas, la línea 1, se definió para los sujetos actores y los procesos de formación y la línea 2, se orientó hacia los procesos y las prácticas educativas. No hubo por tanto ni siquiera una línea específica para la gestión educativa y las ponencias de este tipo se repartieron entre dichas tres líneas.

Si dejamos como de gestión a todas las ponencias de la línea 6 *Políticas Educativas*, se tuvieron 9 ponencias y si entresacamos a 3 ponencias de la línea 2 que son de gestión educativa más 4 más de la línea 1, sujetos, actores y procesos de formación, tendríamos a un total de 16 ponencias relacionadas con la gestión educativa para el VI Congreso Nacional COMIE del año 2001.

Las orientaciones de los trabajos versaron sobre: Poder, autogestión y burocracia en la escuela, los maestros y el SNTE, políticas de formación para la gestión, estudios de eficacia escolar, vida académica en las escuelas, conflicto-colaboración en las escuelas etc. (COMIE, 2001).

Podemos establecer que los trabajos sobre gestión educativa en este sexto Congreso Nacional de Investigación Educativa, estaban en un franco periodo de emergencia y los estudios realizados en el País, se encontraban en plena conceptualización y definición de dicho campo. (Schmelkes, 2000).

VII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Este Congreso Nacional, se realizó en la Ciudad de Guadalajara Jalisco, del 18 al 22 de noviembre del año 2003, se organizaron 9 líneas temáticas para dicho Congreso y por vez primera se dedicó la línea temática número 2, *Gestión y Organización de las Instituciones Educativas* para abordar las investigaciones sobre gestión educativa, en dicha línea 2, encontramos a 14 investigaciones, aún se dejaba ver la tendencia de tratar los temas de actores, poder y procesos en la escuela, mismos que pueden corresponder a la dimensión organizacional o académica de la gestión, o bien de las propias políticas educativas, se dejaba ver la tendencia, de estudiar estos temas fuera de la línea temática de la gestión educativa. Ello explica que la línea 2, *Gestión y*

organización de las instituciones educativas en este Congreso Nacional, solo tuviese registradas a 14 ponencias.

Las orientaciones de los trabajos presentados fueron en torno a evaluación de los centros, proyecto escolar, gestión estratégica, la gestión pedagógica, participación social, evaluación docente, satisfacción, escuelas y profesores, escuelas de calidad, cultura institucional, prácticas de supervisión etc. (COMIE, 2003).

Puede apreciarse en este Congreso, un claro reflejo en los trabajos presentados, de la implementación de las políticas educativas en el tema de la gestión educativa para la educación básica (Navarro, 2006). Estudios sobre el proyecto escolar de centro, los énfasis en la evaluación, la calidad de la escuela primaria, la gestión estratégica y pedagógica, la evaluación de los centros, así lo demuestran. La gestión educativa a más de ser una preocupación teórica disciplinar pasó a ser una preocupación en el orden instrumental en la vida de las escuelas, es decir una estrategia para la conducción y mejora de los centros escolares (Pastrana, 1997).

VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Este Congreso Nacional, fue realizado en la Ciudad de Hermosillo Sonora, en la semana de fines de octubre e inicios de noviembre del año de 2005. Se desarrollaron 10 líneas temáticas, entre ellas: Sujetos, actores y procesos educativos, Gestión y organización de las instituciones educativas, Aprendizaje y desarrollo, Didácticas especiales y medios, Currículo, educación, políticas, trabajo, ciencia y tecnología, Ciencia, cultura y sociedad, Historiografía de la educación, Filosofía, teoría y campo de la educación y el campo de la investigación educativa.

Es de observarse en este VIII Congreso, cómo se conserva la línea temática 2, Gestión y organización de las instituciones educativas, si bien el apartado temático de políticas se sustrae del ámbito de la gestión. Sin embargo, si tomamos a las investigaciones de dicha línea temática, encontramos a 35 investigaciones propias del campo de la gestión educativa, dicho número hace que se eleve en más del doble, el total de ponencias sobre gestión educativa presentadas en dicho Congreso, con relación al anterior VII Congreso Nacional.

Las ponencias trataron sobre diversidad de objetos y dimensiones de la gestión, de entre ellas: micropolítica y colaboración, la gestión en las escuelas, la organización escolar, la dimensión comunitaria, la colaboración organizacional, vida académica, reforma y estudios institucionales, dirección y gestión, planeación y evaluación de los centros, administración y gestión escolar, liderazgo y prácticas de gestión, etc. (COMIE, 2005).

Puede señalarse que se manifiesta un *boom* en los estudios sobre gestión institucional, el campo ya se ha consolidado y se ha pasado de las conceptualizaciones iniciales, a la descripción y estudio de las prácticas de gestión en las diversas dimensiones que la constituyen, el énfasis es puesto en la administración y la gestión misma de los centros educativos, en los estudios sobre dirección y prácticas de gestión en el ámbito directivo, se observa cierta claridad en los abordajes organizacionales, político-administrativos, comunitarios y académicos de la gestión, esto es un reflejo de la estructuración del campo de la gestión educativa gracias a los estudios que se realizaron en dicho periodo respecto de las dimensiones del fenómeno de la gestión escolar (Lavín, 2000; Elizondo et al, 2001; Navarro, 2002). Se observa la emergencia en este VIII Congreso Nacional, dentro de

la línea temática 2, Gestión y organización de las instituciones educativas, de un nuevo desarrollo disciplinar: los problemas relativos a la violencia y convivencia escolar, este sub-campo, poco a poco se irá consolidando y se irá separando de la línea temática que le dio origen.

El IX Congreso Nacional de Investigación Educativa. Este Congreso se desarrolló del 5 al 9 de noviembre del año 2007, en la ciudad de Mérida Yucatán, se manifestó en el IX Congreso Nacional de Investigación Educativa, un crecimiento de sus líneas temáticas de investigación, llegando a constituirse 16 líneas de investigación, correspondiendo a la línea temática de gestión educativa el de la Línea 13, denominándose a dicha línea temática: *Políticas y gestión,* con ello se manifiesta la tendencia de integrar al campo de la gestión educativa a múltiples orientaciones institucionales, estudios diversos sobre el sistema educativo, descentralización, evaluación de programas, planificación institucional, es decir, se incorporan una variedad de trabajos relacionados con la indagación respecto de los procesos y resultados de las políticas educativas puestas en operación en los centros educativos.

El área temática 13, *Políticas y gestión*, estuvo representada en el IX Congreso Nacional de Investigación Educativa con un total de 59 ponencias, logrando un crecimiento del 60% en la cantidad de ponencias presentadas en el área temática con respecto del VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa precedente. Los tópicos abordados continúan enfatizando a las prácticas de gestión, los estudios organizacionales, las indagaciones sobre dirección y supervisión escolar, sobre los procesos académicos y la colegiación, la evaluación, los estudios

de impacto y eficacia de programas, sobre liderazgo y cultura escolar entre otros. (COMIE, 2007).

La inclusión de las políticas al área temática de la gestión, si bien ayudó a conformar un área vasta e interrelacionada hacia lo sistémico, le indujo al campo cierta dispersión de los tópicos abordados en las indagaciones, pareciera que la gestión educativa perdió un enfoque centrado en lo institucional y en los procesos de conducción de los centros educativos, mismos que son fuente de resultados en el logro de aprendizajes (Namo de Mello, 1998). Continuó desarrollándose el sub-campo de la violencia escolar, cuyas indagaciones ya crecientes en número, fueron tratadas dentro del área temática 13, *Políticas y gestión*, en este IX Congreso Nacional de Investigación.

El X Congreso Nacional de Investigación Educativa. El X Congreso fue realizado en la ciudad de Boca de Río Veracruz, de 21 al 25 de septiembre del año 2009, en este X Congreso Nacional, se conservaron las 16 áreas temáticas del congreso precedente, y se agregó un área más, la número 17, denominada *violencia escolar, disciplina y convivencia*, como ya se había expuesto este sub-campo de indagación era tratado en los dos congresos anteriores en el área 13 de *Política y Gestión*, si bien es hasta el X Congreso Nacional en que dicho sub-campo asume la constitución de un área temática específica.

El área 13 Política y gestión, se constituyó en este X Congreso Nacional de Investigación Educativa, con 57 ponencias. Se puede señalar que el número de indagaciones sobre gestión educativa y política se mantiene equilibrado con relación al IX Congreso Nacional precedente, ya que 57 ponencias son un número bastante aproximado al de 59 ponencias del Congreso anterior si tomamos en cuenta que al

área 13 de Políticas y Gestión se le sustrajo el sub-campo de violencia y convivencia escolar para constituir un área aparte.

Las 57 ponencias de política y gestión en el X Congreso Nacional, versaron sobre distintas temáticas entre las que predominaron las siguientes orientaciones: calidad y equidad, gestión en las escuelas, planeación estratégica, políticas de acreditación, gestión de la educación superior, cultura institucional, directivos escolares, supervisión, competencias para la gestión, programa escuelas de calidad, evaluación de programas, evaluación institucional, estudios organizacionales y sobre políticas entre otros.

Si bien se siguió enfatizando en este X Congreso, dentro del área 13, sobre los estudios directivos y de supervisión, sobre los procesos y prácticas de gestión en la escuela y sobre la evaluación de programas como el Programa Escuelas de Calidad (PEC), se manifestó adicionalmente la tendencia a focalizar en esta edición del Congreso, a los procesos de gestión y política en la educación superior, ejemplo de ello son los estudios sobre la gestión universitaria y específicamente las indagaciones sobre los rectores de instituciones de educación superior (COMIE, 2009).

El XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Este Congreso Nacional, fue organizado por la Universidad Autónoma de Nuevo León en conjunto con la Universidad Nacional Autónoma de México, del 7 al 11 de noviembre de 2011, el Congreso sesionó en el campus de la UNAM en la Ciudad de México y en él se mantuvieron las 17 áreas temáticas del X Congreso Nacional precedente.

El área temática 13, *Política y gestión*, estuvo representada por 74 ponencias, el número fuerte de indagaciones, si consideramos que en el X Congreso, se

presentaron 57 investigaciones. Los trabajos expuestos mantienen la confluencia entre los estudios de políticas aplicadas a los centros escolares, su análisis y evaluación y elaboraciones propias de la gestión de los centros educativos.

Entre los énfasis destacados por las ponencias presentadas se encuentran: calidad y acreditación, cuerpos académicos, estudios organizacionales, evaluación de políticas, planeación y gestión estratégica, liderazgo directivo y pedagógico, evaluación de programas, equidad, gestión académica, prácticas de gestión, evaluación de la calidad y de procesos, autonomía y reforma entre otros.

Es de destacar que la tendencia central en las investigaciones sobre gestión en el área temática 13, de este XI Congreso, fue representada por el peso otorgado a los estudios de evaluación y acreditación, ya que en este tópico tan solo se presentaron 20 ponencias. La evaluación del Programa Nacional para la Actualización de los Profesores en Servicio (PrONAP) y la evaluación diagnóstica de las prácticas de profesores de educación primaria, presentadas por académicos del Instituto Nacional de Evaluación (INEE), son una prueba de ello. (COMIE, 2011).

Se concluye una vez realizada esta revisión, que el campo de la gestión educativa en México, se insertó para su estudio e indagación disciplinar, al de las políticas educativas, esto a través de una década de desarrollo del estudio y análisis de la gestión educativa en los Congresos Nacionales de Investigación Educativa, desde el año 2001 al año 2011, que si bien el estudio teórico de la gestión abordó modelos participativos, colaboración y sinergia colectivas en el logro de resultados institucionales, horizontalizando las prácticas de gestión y democratizando las escuelas, las prácticas y procesos de gestión en los centros educativos se anclaron al desarrollo de las políticas de la calidad y acreditación vía la evaluación, por lo cual

se acentuaron los estudios sobre directivos, supervisores y evaluación de programas representativos de dichas políticas.

Queda aún pendiente dentro de la gestión educativa, la integración de los componentes participativos y democráticos dentro de la escuela, al esfuerzo de la calidad y el logro de la mejora educativa: La autonomía, la libertad académica, la participación colegiada, son formas de gestión en los procesos, que van en otro carril de desarrollo paralelo al de las políticas: dirección eficaz, liderazgo, supervisión, proyectos de calidad, evaluación, certificación, desarrollo del sistema etc. El reto para la gestión educativa es reunir ambas vías e integrarlas haciendo a la escuela del siglo XXI, una escuela democrática, no directiva, participativa de calidad y resultados contextualizados al entorno comunitario donde la escuela toma vida.

Ese es el reto, hacemos votos porque las contribuciones que en esta obra se presentan, aporten conocimiento válido en ese sentido.

A T E N T A M E N T E

Coordinadores de la obra:
Dr. Miguel Navarro Rodríguez
Mtro. Octavio González Vázquez

Referencias

Álvarez, I., Ugalde C., Casas Haro M.C. (2007). Experiencias y desafíos de la formación para la gestión educativa en *Memoria electrónica del IX Congreso Nacional de Investigación Educativa,* Mérida Yucatán. 5 al 9 de noviembre de 2007.

Álvarez, J. (2003). Reforma educativa en México. El programa Escuelas de Calidad. En *Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en la Educación.* Enero Julio-año Vol. 1 No. 001.

Armijo, M. (2004). Buenas prácticas de gestión pública en América Latina En IX *Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública*, Madrid, España, 2 - 5 Nov. 2004.

COMIE (2001). *Memoria electrónica del VI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Manzanillo, Colima. 6 al 10 de noviembre de 2001.

______ (2003). *Memoria electrónica del VII Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Guadalajara Jalisco, 18 al 22 de noviembre del 2006.

______ (2005). *Memoria electrónica del VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Hermosillo Sonora, octubre-noviembre de 2005.

______ (2007). *Memoria electrónica del IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Mérida Yucatán, 5 al 9 de noviembre de 2007.

______ (2009). *Memoria electrónica del IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Boca de Río Veracruz, 21 al 25 de septiembre de 2009.

______ (2011). *Memoria electrónica del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México, DF. 7 al 11 de Noviembre de 2011. Disponible en: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/ponencias.htm

Elizondo, A. (Coord.) Bocanegra, N. Gómez, S., González J., Lara, L., Mendieta, M. Ortega N. Sánchez R. (2001). *La nueva escuela I, dirección, liderazgo y gestión escolar*. México: Paidós

Ezpeleta, J., Furlán A. (1992). *La gestión pedagógica de la escuela*. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC.

Glazman, R. (2001). *Evaluación y exclusión en la universidad*. México: Paidós Educador

Ibarra, E. (1998). La universidad en el espejo de la excelencia, en: *Juegos organizacionales*. México: Universidad Autónoma Metropolitana (UAM).

Ibarra, E. (2000). Los costos de la profesionalización académica en México: ¿Es posible pensar en un modelo distinto? Pp. 61-99 en Cazés, D. Ibarra, E. y Porter, L. (eds.) *Los actores de la Universidad: ¿Unidad en la diversidad?*

Lavín, S. y Del Solar, S. (1996). *El Proyecto Educativo Institucional como herramienta de transformación de la vida escolar*. Santiago: PIIE/LOM

Namo de Mello, G. (1998) *Nuevas propuestas para la gestión educativa. México*: Biblioteca del Normalista/ SEP.

Navarro, M. (2006). Las políticas actuales de la gestión y la equidad educativa. ¿Desarrollo o diferenciación?, artículo publicado en: *La Tarea*, revista de educación y cultura de la Sección 47 del SNTE/Jalisco (núm. 19, diciembre de 2006).

Pastrana, E. (1997). *Organización, dirección y gestión en la escuela primaria. Un estudio de caso desde la perspectiva etnográfica*. México: DIE/CINVESTAV

Pozner de Weinberg, P. (1995). *El directivo como gestor de los aprendizajes escolares*. Buenos Aires: Aique

Ramírez, R. (2001). Programa escuelas de calidad, oportunidades y riesgos. En *Transformar nuestra escuela*. pp. 6-12.

Rosario, V. M., Marum, E., Barrera, M.E., Alvarado, M. (2010). La gestión universitaria: retos del presente y dilemas para su transformación. *En Educación y Ciencia*, Cuarta Época. Vol. 1, núm. 2 (37).

Sander, B. (1996). *Gestión educativa en América Latina. Construcción y reconstrucción del conocimiento*. Buenos Aires: Troquel

Schmelkes, S. (1995). *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*. México: SEP/Biblioteca para la actualización del maestro.

Schmelkes, S. (2000). Calidad de la educación y gestión escolar. En *Primer curso nacional para directivos de educación primaria*. Lecturas. México: Biblioteca Nacional de Actualización Permanente.

PRIMERA PARTE: DIRECTORES Y LIDERAZGO

Como ya se ha planteado en el capítulo introductorio de este libro, el estado del campo de la gestión educativa, desde sus inicios ha enfatizado los estudios sobre dirección escolar y liderazgo. Se ha manifestado así una tendencia firme en considerar al directivo escolar y el tipo de liderazgo que este aplica en la institución educativa, como esenciales para el logro educativo (Fullan y Hargreaves, 1999; Gimeno, Beltrán, Salinas y San Martín, 1995).

Si bien no se excluyen para el logro de mejores desempeños escolares a otros componentes de la gestión educativa, tales como el currículo, la motivación y el equipo de profesores, además de la reforma educativa que provea de autonomía a las escuelas, en síntesis en esta vertiente se trataría no solo de cambiar al director, sus métodos y estilo de liderazgo, sino de cambiar la escuela toda (Hargreaves et. al., 1998).

Aún y a pesar de la fuerza del argumento anterior, la tendencia dominante en los estudios de gestión educativa se sigue manifestando en los temas de directores, supervisores, comportamiento administrativo y liderazgo escolar (Leithwood, Harris y Hopkins, 2008; Mulford, 2008), estas indagaciones establecen que los tópicos descritos son determinantes para la presencia de aprendizajes en las escuelas.

El director escolar, sigue siendo *"la cabeza"* de la escuela y estando bien la cabeza, se espera que el cuerpo que le acompaña, tenga también un buen estado. Esta analogía no siempre tiene, desde los resultados de múltiples investigaciones la

razón absoluta, pero muestra una tendencia predominante en la confirmación de dicho supuesto (Bass, 1998).

Los cinco capítulos de esta primera parte constituyente del libro, guardan consonancia con la tendencia de la gestión focalizada en los estudios sobre dirección y liderazgo. En el capítulo uno, Irma Leticia Pérez Rodríguez y Sonia Pérez Rodríguez, comparten la investigación titulada*: La gestión escolar de los directivos de escuelas secundarias,* en ella las autoras realizan un estudio de percepciones sobre diversas concepciones de directivos y profesores acerca de la gestión escolar en siete escuelas secundarias del Estado de México. Entre los hallazgos encontrados se destaca que los directores parte de la investigación mantienen concepciones normativas acerca de la gestión escolar en la escuela secundaria, si bien utilizan en su discurso términos propios del campo de la gestión. Por otra parte, predomina de acuerdo a las percepciones de los profesores, la actividad administrativa de los directivos por sobre lo pedagógico y académico.

Lo anterior es relevante, pues pone en el debate esa especie de duplicidad en la realidad cotidiana que se vive en las escuelas: la separación entre el discurso y la práctica de la gestión en la función directiva.

En el capítulo dos, Felipe Hernández Hernández y Adrián Hernández Vélez, presentan su investigación titulada: *Análisis de las habilidades gerenciales de los directores de instituciones educativas*, en ella analizan el trabajo de los directores del nivel medio superior en instituciones educativas del Estado de Tlaxcala, su foco problemático son las habilidades gerenciales que los directores desarrollan en su trabajo, para ello se plantea dos problemas: ¿Con qué tipo de habilidades gerenciales (conceptuales, técnicas y humanas) tienen relación las características

personales y profesionales de los directores? y ¿Qué habilidades gerenciales (conceptuales, técnicas y humanas) emplean fundamentalmente en el desarrollo de su función directiva? Entre los hallazgos de dicha investigación, los autores encontraron que, esencialmente la mayoría de los directivos parte del estudio, tiene desarrolladas las habilidades humanas, en tanto que en la medida en que el directivo asciende a los niveles estratégicos, desarrolla más las habilidades conceptuales y disminuyen sus habilidades técnicas.

Esta indagación sobre las habilidades directivas es particularmente importante para ser tomada en cuenta en los programas de formación directiva, de forma que tales hallazgos deben impactar en la currícula respectiva.

En el capítulo tres, Miguel Navarro Rodríguez presenta los resultados de su investigación titulada: Las dimensiones convivencial y pedagógica de la gestión: la urdimbre de los procesos o qué es lo que hace ser a un buen directivo escolar. En dicha indagación el autor con un enfoque cualitativo y empleando el método etnográfico analiza la dimensión académica de la gestión que es construida desde la trama convivencial establecida entre directores y profesores. Los sujetos de la investigación fueron nueve directores y veintidós profesores.

Entre las categorías encontradas se destaca: *el liderazgo-técnico-pedagógico-administrativo con base convivencial intermedia.* Dicho tipo de liderazgo directivo es el que predomina y corresponde al director equilibrador y político, *-le pega a todo, pero su foco no es lo académico-* Otras categorías encontradas y que tienen un peso intermedio fueron: *liderazgo pedagógico débil del directivo, un liderazgo técnico profesional con una dimensión convivencial intermedia,* y en una menor medida, pero igual de peso intermedio: *un liderazgo directivo cuestionado.* Llama la atención que *el*

liderazgo profesional técnico con base convivencial intermedia, mismo que corresponde a buenos directores, pero por tener una convivencia intermedia, no es un liderazgo pleno y exitoso.

La categoría: *dimensión académico-convivencial plena,* se presenta con baja presencia en el análisis, si bien corresponde al perfil óptimo del director, al igual que la categoría: *directivo con don de gentes,* que con solo tres códigos, va más allá en aceptación y resultados, de la significación de un director óptimo.

En el capítulo cuatro, los investigadores Manuel Ortega Muñoz y Manuel Rocha Fuentes, presentan el trabajo titulado: *El ejercicio del liderazgo distribuido desde la función que desempeñan los docentes de educación básica*, Los autores en esta indagación, con un método cuantitativo desarrollan un estudio exploratorio, descriptivo, correlacional, transversal y no experimental. Los objetivos que se plantearon fueron los siguientes:

- Identificar el nivel de implicaciones de la función que desempeñan los docentes de educación básica en el ejercicio del liderazgo distribuido.
- Determinar las implicaciones de la función que desempeñan los docentes de educación básica en el ejercicio de un liderazgo compartido.
- Determinar las implicaciones de la función que desempeñan los docentes de educación básica en el ejercicio de prácticas dispersadas.

Los resultados de esta investigación muestran un nivel alto de liderazgo distribuido de acuerdo a la función: *docentes en servicio*, lo cual significa que los profesores se perciben con un liderazgo activo que les es facultado o distribuido desde los niveles directivos en sus escuelas. Dicho resultado es consistente con el

nuevo modelo de gestión educativa estratégica que se impulsa desde la Secretaría de Educación Pública, a través del Programa Escuelas de Calidad (SEP, 2009). Significa que los directores de acuerdo a este modelo de gestión educativa, deben facultar a su personal, permitirles hacer, tener iniciativas, dotarles de autonomía y decisiones académicas, en síntesis, distribuir su liderazgo y desarrollar un liderazgo distribuido, tal cual se corresponde con una dirección democrática, de consensos, con prácticas de liderazgo dispersas dentro de la escuela.

Finaliza la primera parte de este libro el capítulo cinco, en el cual de nueva cuenta Manuel Ortega Muñoz y Manuel Rocha Fuentes, presentan los resultados de su investigación titulada: *El liderazgo distribuido en los centros escolares desde la perspectiva de género.* En dicha indagación, los autores abordan la relación entre el liderazgo distribuido y la cultura organizacional de escuelas primarias de la ciudad de Durango. Los objetivos que se plantearon en la investigación fueron:

- Identificar cuál es el nivel de implicaciones del género respecto al ejercicio del liderazgo distribuido en las escuelas de educación básica de Victoria de Durango.
- Determinar cuáles son las implicaciones del género respecto al ejercicio de un liderazgo compartido en las escuelas de educación básica de Victoria de Durango.
- Determinar cuáles son las implicaciones del género respecto al ejercicio de prácticas dispersadas en las escuelas de educación básica de Victoria de Durango.

Los resultados de esta investigación, misma que fue realizada con la técnica de encuesta, permitieron establecer que las implicaciones del género respecto al ejercicio del liderazgo distribuido presentan un nivel medio, analizando las dimensiones liderazgo compartido y prácticas dispersadas. Este trabajo es relevante, porque permite analizar el tipo de liderazgo *-con la implicación de género-* que más corresponde en la teoría, al modelo de gestión que se impulsa para la escuela de educación básica, *-el liderazgo distribuido-* el cual permite el desarrollo de equipos y colectivos docentes gestores de aprendizajes en la escuela.

Referencias

Bass, M. A. (1988). "El impacto de los directores transformacionales en la vida escolar", en R. Pascual (coord.), *La gestión educativa ante la innovación y el cambio*, Madrid: Narcea, pp. 26-36.

Fullan, M. y Hargreaves, A. (1999). *La escuela que queremos*. México: SEP.

Hargreaves, A.; Lieberman, A.; Fullan, M. y Hopkins, D. (eds.) (1998). *International Handbook of Educational Change*, Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Leithwood, K., Harris, A. y Hopkins, D. (2008). *Seven strong claims about successful school leadership*. School Leadership & Management, 28(1), pp. 27-42.

Mulford, B. (2008). *The Leadership Challenge: Improving learning schools*. Australia: ACER Press.

Sacristán, J., Beltrán, F., Salinas, y San Martín, A. (1995). *La dirección de centros: análisis de tareas*. Madrid: CIDE.

SEP (2009). *Modelo de Gestión Educativa Estratégica*. Programa Escuelas de Calidad. Disponible en: http://www2.sepdf.gob.mx/programa_escuela_calidad/Materialesdeconsulta/MGEE.pdf

LA GESTIÓN ESCOLAR DE LOS DIRECTIVOS DE ESCUELAS SECUNDARIAS

Irma Leticia Pérez Rodríguez
Sonia Pérez Rodríguez
Escuela Normal de Educación Primaria "Rodolfo Menéndez de la Peña
Escuela Secundaria General Axayacat

Resumen

La presente investigación describe las percepciones de la gestión escolar de directivos y docentes de escuelas secundarias. Se trabajó con 14 directivos y 112 docentes de 7 escuelas secundarias de la zona escolar 18 del municipio Ecatepec de Morelos, Estado de México. Las percepciones de los directivos se recabaron mediante una entrevista semiestructurada y las de los docentes con un cuestionario estructurado. Se consideró a la gestión escolar como el conjunto de acciones, relacionadas entre sí, que emprende el equipo directivo de una escuela para promover y posibilitar la consecución de la intencionalidad pedagógica en/ con/ y para la comunidad educativa. El trabajo realizado permite afirmar que los directivos manifiestan diversas concepciones acerca de la gestión escolar y que predomina el modelo normativo de ésta. Se ha avanzado en el uso de los términos propios del discurso de la gestión, en la aceptación de la responsabilidad por los resultados que obtiene la institución y en la reorganización de la escuela secundaria. Se mantiene el predominio de la actividad administrativa de los directivos sobre la académica y la necesidad de actualización pedagógica.
Palabras clave: gestión escolar, directivos, secundarias.

Introducción

En la escuela secundaria se dan un sinnúmero de comportamientos humanos que pueden ser analizados estudiando los diferentes actores, instituciones y espacios. Ser actor de este subsistema educativo es relativamente fácil cuando se han adaptado a esas tensiones que se viven en la escuela secundaria, pero en los períodos de cambio, cuando se modifican los roles y se incrementan las exigencias por obtener ciertos resultados institucionales en determinado tiempo, la tensión aumenta y esto es así, para todos los actores, alumnos, docentes y directivos.

Las adaptaciones que realizan los actores de una escuela en las transiciones institucionales obedecen a la interacción de aspectos bio-psico-sociales, entendidos como los factores que conforman un sistema único en cada ser humano formando una individualidad, que es la particular manera de pensar, sentir, actuar y comunicarse que tiene cada persona. De esas individualidades se pueden inferir determinados rasgos de un fenómeno social en particular, que en el caso de esta investigación consiste en la reflexión sobre la gestión escolar que desarrollan los directivos. Las percepciones, los aprendizajes y la construcción de significados son individuales, pero todo lo que re-significan en determinado momento es fundamental para la configuración de su forma particular de ser directivo de una institución.

Desde inicios de la década de los noventas, las políticas educativas del Estado mexicano tuvieron como propósito elevar la calidad de la educación en sus distintos niveles instrumentando una variedad de programas y apoyos e incrementado la atención en evaluar los resultados educativos que obtienen las instituciones y el desempeño de los actores involucrados en ellas.

En la educación secundaria estas tendencias se han traducido en un énfasis por mejorar los puntajes obtenidos en las pruebas nacionales e internacionales como indicadores del rendimiento escolar de los alumnos y de la capacidad de una institución para cumplir con sus metas. Esa responsabilidad se asigna prioritariamente a los directivos y sus procesos de gestión.

La gestión es un proceso multinivel cuyos componentes interactúan entre sí de manera sistémica. Puede entenderse en dos sentidos, como el proceso mediante el cual se realizan funciones para lograr un cambio en las instituciones con acciones previamente analizadas que una vez efectuadas implican la evaluación y, la segunda

acepción, como una capacidad del gestor principal que desarrolla la habilidad para involucrar a los agentes educativos y optimizar labores teniendo como objetivo cumplir las metas institucionales. En esta última acepción, el gestor requiere habilidades como liderazgo, comunicación y trabajo en equipo entre otras, para coordinar los esfuerzos de los miembros de una institución, resolver las dificultades y alcanzar los objetivos institucionales y esa función corresponde principalmente a los directivos de las escuelas.

Se adoptó la definición de Pozner (1997) de gestión escolar, que es además la que propone la Secretaría de Educación Pública en los documentos que emite sobre gestión escolar, y se la concibe como el conjunto de acciones, relacionadas entre sí, que emprende el equipo directivo de una escuela para promover y posibilitar la consecución de la intencionalidad pedagógica en/ con/ y para la comunidad educativa.

Desde esta definición, el objetivo primordial de la gestión escolar es centrar a la unidad educativa alrededor de los aprendizajes de los escolares, y el desafío consiste en dinamizar los procesos de los actores que intervienen en la acción educativa incorporando a los sujetos de la acción como protagonistas del cambio educativo. Una visión en este sentido, y coinciden Sacristán (200) y Arias (2008), se incorpora tanto el análisis y transformación de aspectos sociopolíticos y estructurales, como la cultura colectiva de la escuela y su accionar cotidiano, y, en este último, se incluye lo administrativo, lo pedagógico y lo singular de los sujetos que en ella intervienen.

Las escuelas secundarias de la zona 18 del municipio de Ecatepec de Morelos, Estado de México muestran heterogeneidad en los indicadores de

rendimiento escolar; algunas han logrado incrementarlo en los últimos años mientras que otras no. La demanda escolar en algunas de ellas ha disminuido a grado tal, que no cubren la cantidad necesaria de alumnos para mantener el número de grupos existentes en tanto que otras secundarias de la misma zona escolar, aumentan su número de grupos.

A pesar del logro que representa el hecho de que los directivos escolares, docentes, supervisores y asesores ya han incorporado en sus discursos términos relacionados con la gestión escolar, en muchos de estos casos las iniciativas no logran afectar sus prácticas ni la cultura de gestión en los planteles o se manifiesta una combinación de concepciones y modelos de gestión escolar.

Por tanto persiste el desafío de que se investigue sobre las formas en que los directivos de las escuelas secundarias implementan una gestión escolar que posibilite mejores procesos y eventualmente mejore los resultados de aprendizaje.

Objetivo

Analizar las percepciones de los directivos y docentes de las escuelas secundarias de la zona 18, municipio de Ecatepec de Morelos, Estado de México, sobre la gestión escolar.

Metodología

Se realizó un estudio descriptivo con metodología mixta. La población la conformaron 7 directores y 7 subdirectores de las 7 escuelas secundarias de sostenimiento público que pertenecen a la zona escolar 18 del Municipio de Ecatepec de Morelos, Estado de México, y 112 docentes que se desempeñan en esas escuelas. Las

percepciones de los directivos se obtuvieron mediante una entrevista semi estructurada que consideró: tareas de un directivo; conocimientos necesarios; actitudes de los directivos y trabajo de maestros, padres de familia y alumnos; liderazgo académico; retos; factores que influyen en los propósitos educativos; gestión escolar; expectativas de docentes, padres de familia y autoridades sobre el desempeño directivo y formación de éstos. Para obtener las percepciones de los docentes sobre la gestión escolar de sus directivos se diseñó un cuestionario estructurado con 30 frases incompletas que exploran las actividades que se realizan en la escuela; prioridades escolares; características de los directivos; y funciones que realizan los directores. Los datos se cuantitativos procesaron en el programa SPSS, versión 15 en español.

Discusión de Resultados

Los directivos de la zona escolar 18 constituyen una población con experiencia en el cargo. El 54% de ellos tiene más de 10 años ejerciendo la función y sólo un 27% tiene de 2 a 4 años. Esto le da una configuración especial al grupo. Se trata de directivos que conocen la escuela secundaria en la que laboran y las condiciones sociales, demográficas, culturales y económicas del contexto que rodea a la escuela. El 63% de ellos tiene como máximo grado de estudios la licenciatura.

En la gestión escolar de los directivos, continúan vigentes, predominantemente, las visiones normativa, prospectiva y de calidad total. La totalidad de los directivos de las escuelas secundarias en estudio considera prioritario el conocimiento de los marcos normativos que rigen el funcionamiento escolar que consideran necesarios para ejercer su función. Esta visión coincide con

la cultura normativa del sistema educativo tradicional, en la que, como señala Guevara citado por García (2008), ha predominado una visión centralista, vertical y opaca. Por otra parte, para la mayoría de los directivos el manejo de la normatividad se adquiere mediante el ejercicio de la función y llega a dominarse con los años de experiencia. Sólo uno de los directivos consideró que para adquirir estos conocimientos se requiere asistir a cursos de capacitación y para otro de ellos, la mejor vía es la lectura.

Los planteamientos anteriores reflejan una situación tradicional en México. Los directores y subdirectores en funciones, fueron profesores que ascendieron sobre la base de la antigüedad y el puntaje acumulado en el escalafón. Al acceder al puesto ninguna de estas figuras recibe formación específica. Aunque existen proyectos para la formación y actualización de los supervisores y directores, puede afirmarse que no se cuenta con una formulación suficiente y probada de los contenidos y estrategias requeridas para su formación.

Por su parte, la visión prospectiva de la gestión escolar se manifiesta en los comentarios de uno de los directivos que plantea como propósito principal de la gestión escolar: fomentar el trabajo en equipo; la colaboración con padres, maestros y alumnos; y el mostrar sensibilidad hacia las preocupaciones y aspiraciones de los alumnos, maestros y padres de familia. Para este directivo escolar, las líneas de gestión escolar se dirigen a la generación de ambientes escolares favorables al logro de los aprendizajes de los alumnos, mediante la participación corresponsable de alumnos, docentes, directivos y padres de familia, por tanto se requiere reorientar las funciones directivas y transformar la organización y funcionamiento de las escuelas.

La perspectiva de calidad total, parece reflejarse en uno de los directivos entrevistados que considera que la gestión escolar consiste en administrar de forma óptima los recursos humanos, materiales y financieros de la institución y hacer que cada integrante de la escuela haga lo que corresponda hacer.

En síntesis, los directivos de la zona escolar manifiestan diversas concepciones acerca de la gestión escolar. Esta afirmación coincide con los planteamientos de Pozner (1997) en el sentido de que, de una visión de la organización escolar percibida desde un modelo normativo se ha transitado hacia una complejidad creciente percibida desde modelos más recientes, sin que los nuevos modelos de gestión sustituyan a los antiguos sino que los contienen y se superponen.

La gestión escolar de los directivos no está exenta de dificultades, la intervención sindical, la fosilización de docentes y la falta de capacidad o de compromiso de algunos de ellos son factores que consideran los directivos que limitan su gestión.

Parece entonces que sucede en la zona escolar 18 lo que se afirma para otros contextos, los directivos emplean gran parte del tiempo en atender asuntos administrativos cotidianos de la escuela, en contraste, el esfuerzo dedicado a constituirse como líderes académicos de su institución es bastante limitado. De manera adicional, los directivos de la zona 18 de las dificultades que tienen para mantenerse actualizados en aspectos pedagógicos con relación a los nuevos Planes y Programas de las asignaturas. Las prácticas de formación continua que desarrollan, se centran, principalmente, en asistir a los cursos nacionales y para directivos que ofrece la Secretaría de Educación y sólo 2 mencionan haber cursado

programas de Posgrado y 2 más cursos para mejorar las relaciones personales. Para uno de ellos, la lectura es el medio que utiliza para mantenerse actualizado.

Los cursos a los que han asistido los entrevistados, contribuyen a mejorar su perfil profesional, sin embargo, pueden tener un bajo impacto para promover innovaciones en sus centros o mejorar su gestión escolar. No obstante lo anterior, uno de los rasgos que denota el cambio de actitud de los directivos consiste principalmente en la toma de conciencia de la autoformación y capacitación para el desarrollo de su función.

La totalidad de los directivos reconocieron la importancia de las relaciones entre los integrantes de la comunidad escolar para el logro de las metas y objetivos educativos. Afirman, que las buenas relaciones favorecen el desarrollo del trabajo si éste se realiza en un ambiente de respeto, cordialidad y comunicación estrecha, asumiendo cada uno su responsabilidad. Alcanzar ese propósito lo describen como uno de sus retos.

La influencia del contexto social, económico y cultural que rodea a la escuela y los padres de familia fueron considerados como factores que influyen en las características que adopta la gestión escolar.

Interesó también describir las percepciones de los docentes respecto a la gestión escolar que desarrollan sus directivos. De los 112 docentes que participaron en el estudio, 60% de ellos tiene más de 16 años en sus escuelas secundarias y escolaridad máxima de licenciatura (63%).

Se cuestionó a los docentes sobre el orden de importancia que se da en su escuela a las actividades administrativas en relación con las actividades académicas. El 35.7% afirma que se da prioridad a lo administrativo sobre lo académico y que la

planeación y la evaluación se ven en su escuela como acciones de cumplimiento administrativo (40%). El 55% afirma que los directivos consideran el aprovechamiento y rendimiento de los alumnos como responsabilidades exclusivas de los docentes.

La percepción que tienen los docentes sobre las actividades que se realizan en la escuela debe ser atendida por los directivos, ya que la nueva gestión escolar pretende que las responsabilidades se compartan igual. Si esto es así, la conducción y desarrollo de las actividades dentro de la escuela ya no recae solamente en el director o en el equipo directivo y la atención y aprovechamiento del grupo ya no es solamente del maestro a cargo. Por lo tanto los éxitos y desaciertos así como los resultados de rendimiento escolar, serán por todos compartidos en igual medida.

Respecto a las relaciones entre el personal de la escuela, el 42% de los docentes considera que solo algunas veces se le da importancia y afirman (38%) que se asigna mayor importancia a las relaciones entre la escuela y los padres de familia o a las relaciones entre las autoridades de la escuela y la supervisión (36%).

Por lo que toca a las actividades pedagógicas el 42% de los docentes consideran que se asigna en su escuela la mayor importancia a estos aspectos. El 36% afirma que los directivos atienden los problemas relacionados con el aprendizaje y/o aprovechamiento escolar y para ello se propicia, casi siempre, la participación de los docentes (41%).

Los docentes (32%) consideraron las visitas de los directivos a los salones de clase con fines educativos para orientar sobre los procesos de planeación y evaluación y ofrecer sugerencias que mejoren la práctica de los profesores. Por lo que toca a las reuniones al interior de la escuela secundaria, como las de Consejo

Técnico, el 29.5% de los docentes afirma que su director participa activamente y toma decisiones colegiadas con el personal docente (30%).

En síntesis, se siguen manifestando los distintos modelos de gestión escolar que han guiado los esfuerzos de política educativa en las distintas etapas históricas de la dirección escolar como afirma García (2008). Así, una parte del problema de la transformación de la gestión escolar no es sólo cuestión de resistencia cultural o débil coordinación institucional sino resulta de una dificultad asociada con principios y concepciones que subyace en su diseño e implementación.

A pesar de que desde 1993 se han implementado cursos de capacitación dirigidos a docentes y directivos escolares y que se cuenta con materiales bibliográficos y audiovisuales elaborados para trabajar los contenidos de gestión escolar como la autoevaluación del plantel, el trabajo colegiado, la organización del tiempo en el aula y en la escuela, la elaboración del proyecto escolar, la planeación estratégica, el liderazgo directivo, entre otros, no todos los directivos han recibido actualización y queda en la iniciativa individual.

Términos relacionados con la nueva gestión escolar como proyecto escolar, trabajo colegiado, liderazgo directivo, planeación, evaluación y participación social, entre otras, forman parte ya del discurso que utilizan los directivos y docentes como medios para mejorar el trabajo y los resultados de sus instituciones. A pesar del avance que representa ese hecho, en varios casos no se han modificado las prácticas de gestión escolar.

Sobre las transformaciones de la dimensión pedagógica de la gestión se manifiestan algunos avances. Los directivos han realizado modificaciones en la organización escolar y reconocen que la planeación y la evaluación sistemática de la

escuela y el aula son herramientas necesarias para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje.

Se requiere el ejercicio de un liderazgo eminentemente pedagógico por parte de los directivos, con la consecuente transformación radical de sus tradicionales funciones administrativas; para ello es necesario el dominio de un conjunto de conocimientos y habilidades que les permitan cumplir con las funciones académicas.

Resulta clara la necesidad de continuar trabajando la línea de gestión con los directivos para lograr transformaciones profundas en la organización y la gestión escolar y contribuir con ello a elevar la calidad de la enseñanza y el rendimiento escolar de los alumnos.

Respecto a la percepción de los docentes, reconocen una variedad de factores que obstaculizan la gestión de los directivos en las escuelas como la sobrecarga administrativa, la atención a programas elaborados por instancias externas a la escuela y la limitada discusión y trabajo colectivo de los maestros. Mencionan avances principalmente en la importancia del trabajo colaborativo y las reuniones de consejo técnico como espacios académicos. Persiste el desafío de que los colectivos docentes asuman como propias sus necesidades de formación y tomen decisiones compartidas para mejorar sus prácticas pedagógicas y el aprendizaje de los estudiantes.

Referencias

Arias. (2008). *El saber hacer en la profesión docente.* México: Trillas.

García, Z. L. (2008). La supervisión escolar: conceptualización y evolución histórica de los modelos de gestión. En I.N. Educación, *Hacia un nuevo modelo de supervisión escolar para las primarias mexicanas* (págs. 36-60). México: INEE.

Pozner, P. (1997). *La Gestión Escolar.* Antología de Gestión Escolar, 18-38.

Sacristán, J. (2000). *La transición a la escuela secundaria.* Madrid: Morata.

ANÁLISIS DE LAS HABILIDADES GERENCIALES DE LOS DIRECTORES DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS

Dr. Felipe Hernández Hernández
Mtro. Adrián Hernández Vélez
Universidad Autónoma de Tlaxcala

Resumen

El presente reporte parcial corresponde a los resultados obtenidos en la investigación denominada "Las habilidades gerenciales de los directivos y su relación con las características organizacionales de las instituciones educativas". Esta investigación analiza el trabajo de los directores de las escuelas de nivel medio superior del estado de Tlaxcala a partir del análisis de las habilidades gerenciales que emplean en el desarrollo de sus actividades. Se plantea dos problemas: 1. ¿Con qué tipo de habilidades gerenciales (conceptuales, técnicas y humanas) tienen relación las características personales y profesionales de los directores?, y 2. ¿Qué habilidades gerenciales (conceptuales, técnicas y humanas) emplean fundamentalmente en el desarrollo de su función directiva? El respaldo teórico se basa en la Teoría de las relaciones humanas. Es una investigación de tipo aplicada, mixta y explicativa, así como no experimental de tipo transversal.
Palabras clave Educación media superior, directores, habilidades gerenciales.

El problema de investigación

El director es una figura clave para el buen funcionamiento de una institución, su papel es relevante tanto en la organización de las actividades académicas y en la solución de los problemas escolares, como en la definición de políticas internas de trabajo, y en la aplicación de la política educativa nacional y estatal.

En cada una de las escuelas existen muchos trabajadores que aspiran a este cargo, pero también hay otros muchos que lo desdeñan, los primeros, quizás, por el estatus, los retos o la recompensa económica que implica, y los segundos, tal vez, por el menosprecio a una actividad que exige la aplicación de un tipo diferente de

habilidades y conocimientos o porque la formación que tienen ha sido para desempeñarse en determinada función que no es exactamente la de directivo.

Lo anterior resalta la importancia de conocer mejor la naturaleza del trabajo del director, porque aún con los múltiples estudios que se han hecho sobre el tema de dirección, todavía se desconoce que hacen los directores Antúnez (2009).

El problema de investigación es el siguiente:

1. ¿Con qué tipo de habilidades gerenciales (conceptuales, técnicas y humanas) tienen relación las características personales y profesionales de los directores de las instituciones educativas de nivel medio superior del Estado de Tlaxcala?
2. ¿Qué habilidades gerenciales (conceptuales, técnicas y humanas) emplean fundamentalmente los directores de las instituciones educativas de nivel medio superior del Estado de Tlaxcala en el desarrollo de su función directiva?

Dirigir, afirma Antúnez (2009: 236), consiste en la acción de influir en las conductas de otras personas para conseguir determinados propósitos que se suponen adecuados para la educación.

Fundamentación teórica

El fundamento teórico es la Teoría de las Relaciones Humanas, considerando que es la que mejor explica el comportamiento de las personas (directores), en un ámbito particular (las instituciones educativas) a partir de las habilidades gerenciales que los distinguen (habilidades conceptuales, técnicas y humanas).

El director es quien dirige, quien realiza la función de dirección. Reyes afirma que mediante la dirección se logra la realización efectiva de todo lo planeado por medio de la autoridad del administrador, ejercida a base de decisiones, ya sea tomadas directamente o delegando dicha autoridad y se vigila de manera simultánea que se cumplan en la forma adecuada todas las órdenes emitidas (Reyes, 1999).

Parker Follet (citado por Rees y Porter, 2003: 2) define a la dirección como "el arte de conseguir que la gente haga las cosas"; esto significa que su realización implica ciertas virtudes, disposiciones y habilidades propias de un creador, un artista, y no exclusivamente de quien sigue reglas preestablecidas.

Hacer que la gente haga las cosas no resulta algo simple porque como señala Mintzberg (citado por Antúnez, 2009: 39), "quienes tienen o han tenido la experiencia de estar al frente de las instituciones saben que es una función compleja que en ocasiones tiene algo de abrupto, intuitivo y racional, más que estratégico".

Quien encarna la función de dirección es el directivo o director, es quien "asume la responsabilidad de facilitar que el conjunto de personas que forman la empresa alcancen de forma satisfactoria los objetivos establecidos" (Montaner, 1998: 13).

Es una posición que exige de quienes la ostentan una serie de características personales y profesionales específicas. El directivo requiere desarrollar ciertas habilidades, porque el éxito o el fracaso de la gestión no depende solamente de la correcta administración de los recursos, ni del buen criterio con que interprete y aplique la normatividad, sino sobre todo con ciertas habilidades y destrezas de tipo personal, unas veces naturales y otras veces adquiridas (Álvarez, 2006).

James Paul (2008: 6) afirma que habilidad “es una capacidad adquirida, para tratar con éxito problemas que se pueden repetir en el tiempo”.

La doctora Aracelys Delgado (citado por García, 2005: 30), señala que las habilidades son las destrezas que se requieren para poder aplicar los conocimientos en situaciones concretas y se orientan hacia la capacitación y hacia el poder hacer.

Las habilidades resultan de la sistematización de las acciones subordinadas a su fin consciente. Toda habilidad es un dominio de operaciones que permiten una regulación racional de la actividad (García, 2005: 30).

Katz (citado por James, 2008) identificó ciertas habilidades básicas que emplean los directivos en la búsqueda de sus logros:

- *Habilidades técnicas*. Son desarrolladas para crear competencias en una tarea determinada.
- *Habilidades humanas*. Son consideradas habilidades sociales y relacionadas que ayudan al directivo a relacionarse de forma efectiva con otras personas
- *Habilidades conceptuales*. Permiten evaluar holística y sistemáticamente los problemas internos y externos de una organización y percibir interrelaciones.

El uso de cada una de estas habilidades es diferente según el directivo, según su nivel y del rol que se le permite jugar dentro de su organización (*véase Figura 2*).

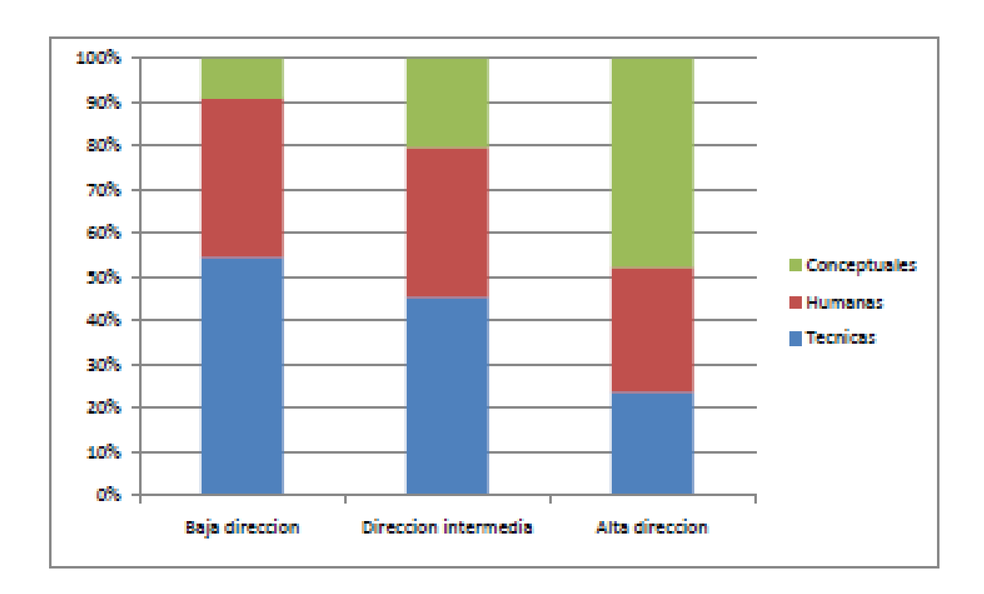


Figura 2. Habilidades necesarias a diferentes niveles. Fuente: James, Paul. Gestión de la calidad total. (2005: 7)

Las aptitudes *técnicas* parecen ser más importantes en los niveles inferiores que en los demás niveles de dirección. Las aptitudes *humanas* tienen una importancia similar en todos los niveles de la organización. Ello hace que sean necesarias en todos los niveles ya que cada nivel necesita comunicarse de una forma eficaz, horizontal y verticalmente. Las habilidades *conceptuales* son muy importantes a nivel superior, y no tanto para los niveles inferiores. Esto refleja la forma de trabajar cada vez menos detallista de los directivos a medida que son ascendidos en la organización (James, 2008: 7).

Objetivo

Diseñar estrategias de formación para directores a partir de la valoración de la relación existente entre las características personales y profesionales de los directores con la selección y uso de determinadas habilidades gerenciales (conceptuales, técnicas y humanas).

Metodología

Las hipótesis de trabajo son las siguientes:

H1.- Las características personales y profesionales de los directores de las instituciones educativas de nivel medio superior del Estado de Tlaxcala tienen relación principalmente con las habilidades técnicas.

H2.- Las habilidades gerenciales que emplean fundamentalmente los directores de las instituciones educativas de nivel medio superior del Estado de Tlaxcala en el desarrollo de su función directiva son las habilidades técnicas y humanas.

Este estudio corresponde a una investigación de tipo aplicada, mixta (cuantitativa y cualitativa) y explicativa. En cuanto a su diseño, es una investigación no experimental de tipo transversal o transeccional (Hernández, 2003).

La población de estudio son los 52 directores que se ubican en las 52 escuelas que están distribuidas en los diversos subsistemas. Se empleo en esta investigación el muestreo probabilístico. La recopilación de información se realizó mediante el cuestionario y la entrevista y se acudió a los directores de escuelas y los directores generales de subsistema como fuentes de información.

Resultados

Del universo de 52 directores de planteles de nivel medio superior que se contemplaron en esta investigación resalta una muestra del 71% (37) de directores que si contestaron el cuestionario, y solo del 29% (15) que no lo hizo.

En cuanto a las características personales y profesionales se observa que la edad promedio de los directores es de 43.57 años, su edad oscila entre los 24 años y

los 57 años. La mayoría de los directores son del sexo masculino 25 (67.6%), en tanto que mujeres (sexo femenino) solo son 12 (32.4%).

El 100% de los directores tienen estudios de licenciatura, el 45.9% cuentan con estudios de maestría, y solamente el 5.4% cuenta con estudios de doctorado. Se observa que los estudios de licenciatura se centran fundamentalmente en carreras vinculadas a las ingenierías u otras (32 directores), en tanto que en estudios de maestría su área de especialización es educación y administración (13 directores).

Las áreas de formación en licenciatura de los directores son muy diversas abarcando 25 especialidades. En maestría, se observa que el área de profundización se centra fundamentalmente en estudios vinculados al área educativa.

Respecto a la oferta de diplomados o cursos de capacitación, se observa que el 73.0% de los directores han tomado cursos relacionados con educación, 21.6% con administración y 5.4% en las denominadas “otras” áreas.

En cuanto a la antigüedad de los directores como trabajadores de cada uno de los subsistemas, se observa que el porcentaje más alto se concentra en directores que tienen entre 14 y 15 años de servicio.

Respecto a la antigüedad que tienen los directores en la escuela actual, se observa que ésta oscila entre uno y siete años, sin embargo, la mayoría (78.3%) se concentra en uno y dos años de antigüedad.

En cuanto a la antigüedad que tienen como directores, es decir, su experiencia directiva, se observa que ésta oscila entre uno y 23 años, sin embargo, la mayoría (59.4%) se concentra en uno, cuatro y dos años de antigüedad.

Al analizar la dimensión características personales a partir de la media y desviación típica, se observa que la primera es de 3.11, en tanto que la segunda esta en 0.299.

Tabla 1.
Media y desviación típica de las características personales de los directores.

DIMENSIÓN	MEDIA	DESVIACION TIPICA
Características personales	3.11	.299

Respecto a las principales capacidades que más le ayudan a realizar su función directiva, colocan en primero la capacidad de comunicación, luego la de coordinación y organización, después la de planeación, adelante la de motivación y finalmente la capacidad de relacionarse con las personas.

En cuanto al tiempo que el director le dedica para cumplir cada una de las principales funciones directivas, se observa que del 100% de su atención la mayor parte se centra en organizar (26.3%), seguido de dirigir (25.9%) y planear (24.4%), quedando en último término la función de controlar (22.2%). Sin embargo, en cuanto al tiempo que desearía dedicarle a las mismas funciones se observa que primero la función de dirigir (27.0%), luego planear (26.2%), organizar (24.1%) y al final controlar (21.2%).

Respecto a los atributos que más les favorecen para realizar su trabajo, los directores reconocen que son la accesibilidad (0.67), firmeza (0.56) y persuasividad (0.51), mientras que los atributos menos relevantes son imperturbabilidad (0.05), buen humor (0.02) y discreción (0.0).

Por otro lado el director identifica que el aspecto que más les ayuda para realizar su trabajo son las relaciones con sus superiores y subordinados (83.8%),

seguida del conocimiento sobre cómo dirigir (81.1%), en tanto que la experiencia como director es lo menos relevante (59.5%).

Al analizar la dimensión habilidades gerenciales (conceptuales, técnicas y humanas) a partir de la media y desviación típica, se observa que la primera oscila entre 2.96 y 3.28, en tanto que la segunda está entre 0.262 y 0.304.

Tabla 2.
Media y desviación típica de la dimensión: habilidades gerenciales

DIMENSIÓN	MEDIA	DESVIACION TIPICA
Habilidades Conceptuales	3.28	.304
Habilidades Técnicas	3.07	.263
Habilidades Humanas	2.96	.262

Un análisis de cada una de las dimensiones a partir de los indicadores enunciados resalta que la media oscila entre 2.43 y 3.47, en tanto que la desviación típica está entre 0.309 y 0.451:

Tabla 3.
Media y desviación típica de los indicadores de las dimensiones

DIMENSIONES	INDICADORES	MEDIA	DESVIACIÓN TIPICA
H. Conceptuales	Visión holística	3.14	0.451
	Determinación del rumbo institucional	3.44	0.401
	Vinculación con la sociedad	3.24	0.336
H. Técnicas	Conocimiento de la función directiva	3.47	0.352
	Mecanismos de administración y gestión	2.70	0.366
H. Humanas	Relaciones intergrupales	3.39	0.340
	Liderazgo	2.43	0.309

Para establecer la relación que existe entre las dimensiones características personales y habilidades gerenciales, éstas se sometieron a la prueba de correlación de Pearson, el resultado es que existe una correlación del 0.525 entre las habilidades técnicas y las características personales en tanto que entre las habilidades

conceptuales y las características personales existe una correlación del 0.203, mientras que entre las habilidades humanas y las características personales es de 0.037. Evidentemente se identifica una mayor correlación entre habilidades técnicas y las características personales.

Tabla 4.
Correlación de Pearson entre las dimensiones características personales y habilidades gerenciales

DIMENSIONES	CARACTERISTICAS PERSONALES
H CONCEPTUALES	.203
H TECNICAS	.525**
H HUMANAS	.037

** La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral)

Todo lo anterior reafirma mi convicción de la importancia del trabajo de los directores y de la necesidad de apoyar su formación y capacitación para que tengan un mejor desempeño y consecuentemente se tenga una educación de calidad.

Conclusiones

De los resultados obtenidos se puede concluir lo siguiente:

Uno. Los directivos presentan una gran diversidad en cuanto a las características personales y profesionales de edad, género, formación y experiencia profesional.

Dos. Es significativo que la experiencia directiva tenga un valor inferior al que tienen las relaciones con sus superiores y subordinados, esto se reafirma cuando resaltan que la capacidad de comunicación es particularmente esencial para el desarrollo de su trabajo, no obstante que la que menos le ayuda es la capacidad de relacionarse con los demás. Asimismo reconocen que son la accesibilidad, firmeza y persuasividad los tres atributos que más les ayudan en su desempeño profesional.

Tres. Resaltan las habilidades humanas como elementos esenciales para el desarrollo de su trabajo, sin embargo, al analizar los indicadores de esta dimensión resultan más relevantes para los directores las habilidades conceptuales y técnicas.

Cuatro. La relación que existe entre las dimensiones características personales y habilidades gerenciales se observa que existe una correlación mayor entre características personales y habilidades técnicas.

Cinco. Por lo arriba señalado, se puede afirmar que la Hipótesis H1 es válida ya que las características personales y profesionales del director si tienen relación fundamentalmente con las habilidades técnicas que emplea un director en el desarrollo de sus funciones.

Seis. También se puede afirmar que la Hipótesis H2 es válida ya que las habilidades gerenciales que emplean fundamentalmente los directores en el desarrollo de su función directiva son las habilidades técnicas y humanas.

Este estudio reafirma mi convicción de que el director de la escuela tiene un papel fundamental en el desarrollo de una educación de calidad, porque, como dice Antúnez, se necesita saber que hacen realmente los directores para estar en condiciones de proponer estrategias de mejora a su función directiva.

Referencias

Alonso, J., (1997). *La investigación empírica en las ciencias sociales, un acercamiento pedagógico*. México. Universidad de las Américas, Puebla.

Álvarez, J. (2007). *Cómo hacer investigación cualitativa, fundamentos y metodología.* México. Editorial Paidós.

Álvarez, M., (2006). *El equipo directivo. Recursos técnicos de gestión.* México. Editorial laboratorio educativo y editorial popular.

Antúnez, S., (2009). *La acción directiva en las instituciones escolares.* México. Lukambanda editorial.

Ballina, F., (2000). *Teoría de la administración. Un enfoque alternativo.* México. Editorial McGraw-Hill.

Chiavenato, I., (1995). *Introducción a la teoría general de la administración.* Colombia. McGraw-Hill.

Cook, T. D. y Reichardt, CH. S., (1997). *Métodos cualitativos y cuantitativos de investigación evaluativa.* España. Ediciones Morata.

Daft, R. (2004). *Administración.* México. Thomson Editores.

Gibson et al., (2007). *Organizaciones. Comportamiento, estructura, procesos.* México. McGraw-Hill Interamericana.

Hernández et al., (2003). *Metodología de la investigación.* México. McGraw-Hill.

James, P., (2008). *Gestión de la calidad total. Un texto introductorio.* España. Pearson Prentice Hall.

Jones, G., (2008). *Teoría organizacional. Diseño y cambio en las organizaciones.* México. Editorial Pearson.

Kast, F., y J. Rosenzweig, (2004). *Administración en las organizaciones. Enfoque de sistemas y de contingencias.* México. McGraw-Hill.

Kerlinger, F. (2008). *Investigación del comportamiento, métodos de investigación en ciencias sociales.* México. McGraw-Hill.

Loya, S. (2006). *Liderazgo en el comportamiento organizacional*. México. Editorial Trillas.

Martínez, M. (2007). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa.* México. Editorial Trillas.

Mendoza, X. (2006). "La formación de directivos para la innovación de la gestión educativa" en *Revista de Innovación Educativa*. Volumen 6, número 35. Fecha de recepción: octubre de 2006. Fecha de publicación: noviembre de 2006. México. Instituto Politécnico Nacional.

Mintzberg, H.; Quinn, J. Voyer, J. (1997). *El proceso estratégico. Conceptos, contextos y casos.* México. Prentice Hall Hispanoamericana, S. A.

Reyes, A. (1999). *Administración moderna.* México. Noriega Editores.

Rojas, R. (1999). *Guía para realizar investigaciones sociales.* México, Plaza y Valdez Editores.

Rosenblueth, A. (1988). *El método científico.* México. Ediciones Científicas La Prensa Médica Mexicana.

Sánchez, J. G. (2009). *El proceso de la investigación de tesis, un enfoque contextual.* México. UIA, BUAP, UATx e IME.

Weinstein, J. et al. (2009). "Prácticas de liderazgo directivo y resultados de aprendizaje. Hacia conceptos capaces de guiar la investigación empírica" en *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación.* Volumen 7, Número 3 Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE). Recuperado de http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num3/art2.pdf Fecha de dictaminación: 17 de junio de 2009. Fecha de aceptación: 17 de junio de 2009.

Woycikowska, C. (coordinador). (2008). *Cómo dirigir un centro educativo. Guía para asumir las funciones de director.* España. Editorial Grao.

LAS DIMENSIONES CONVIVENCIAL Y PEDAGÓGICA DE LA GESTIÓN: LA URDIMBRE DE LOS PROCESOS O QUÉ ES LO QUE HACE SER A UN BUEN DIRECTIVO ESCOLAR

Miguel Navarro Rodríguez
Profesor investigador de la Universidad Pedagógica de Durango/ReDIE
Nivel 1 del Sistema Nacional de Investigadores

Resumen

En la presente indagación, desde una perspectiva etnográfica, se analiza a la dimensión académica de la gestión escolar, construida desde la trama convivencial establecida entre profesores (as) y directores (as). Fueron sujetos de la investigación 9 directores, 6 de educación primaria y 3 de educación preescolar, así como 22 profesores, distribuidos en la misma proporción anterior en ambos niveles educativos, se aplicaron entrevistas a profundidad, para constituir 2 textos primarios a ser analizados en el software Atlas TI 6.2. Los resultados del análisis, permiten destacar por su mayor presencia, a la categorización: *Liderazgo técnico-pedagógico-administrativo con base convivencial intermedia*, que se corresponde a una dimensión académica diluida en la función directiva, con un director equilibrador pero cuyo foco no es lo académico, se presenta además, tanto un *liderazgo pedagógico débil* del directivo, un *liderazgo técnico profesional con una dimensión convivencial intermedia*, y un *liderazgo directivo cuestionado*. Entre los tres tratamientos deficitarios de lo académico-pedagógico, se sitúa la dimensión académico-convivencial plena, con un *líder directivo gestor académico*, el cual en cambio, se reconoce a sí mismo como un directivo aprendiz, los directivos cuestionados en su liderazgo, desatienden la dimensión académico-pedagógica y se auto-afirman en sus textos y se auto-legitiman.
Palabras clave: Gestión, Dimensión-académica-pedagógica, Dimensión Convivencial.

1. El punto de partida… ¿Qué es lo que hace a un buen director escolar?

La literatura sobre la dirección escolar, puede respondernos a esta pregunta con la que iniciamos nuestra indagación, al respecto Murillo (2006), señala que lo que hará fundamentalmente a un buen director es el comportamiento y la actitud, al asociar su señalamiento con la tendencia del liderazgo escolar enfocado hacia el cambio, nos retrata a un héroe de la escuela, quizás en vías de extinción:

> Necesitamos contar con personas que ejerzan un liderazgo desde su interior; que inicien, impulsen, faciliten, gestionen y coordinen el proceso de transformación, que posean una preparación técnica adecuada y, sobre todo, con una actitud y un

compromiso con la escuela, la educación y la sociedad capaces de ponerse al frente del proceso de cambio. (p.1).

Esta apreciación fundada en el liderazgo escolar, acuerda que un buen director de escuela se hará esencialmente a partir de las cualidades personales que lo identifiquen como un líder educativo (Yulk, 2002; Northhouse, 2004), coincidentemente Edgerson et al. (2006), afirman que un director debe estar hecho con base a su propio liderazgo: “El director ocupa una importante posición en la construcción de la escuela, como el líder de un grupo de profesionales, certifica el desempeño de sus maestros, coordina y clasifica al personal, el director establece importantes relaciones con el grupo de profesores” (p.2).

Por otra parte, en una mirada comprensiva de los procesos que hacen a la escuela, en el paradigma de la gestión educativa y pedagógica, a contraparte de la visión funcionalista y hasta motivacional de la administración educativa (Sander, 2002; Ezpeleta 2002), se aprecia a una visión no tan centrada en el liderazgo del directivo escolar, sino en la calidad de los procesos y la participación gestora de los sujetos que hacen a su escuela.

Como apunta Arrien (2009) en esta visión, “El modelo global de organización y gestión para la calidad educativa convierte su quehacer en una acción dinámica y compartida que recorre los distintos niveles educativos” (p.1) así que, para definir qué es lo que hace a un buen director escolar, habría que considerar no solo a las cualidades personales y de liderazgo directivo, sino al modelo de gestión en el que inscribe su acción y cómo se interrelaciona dicha acción directiva con los sujetos en la escuela y en esta idea de la gestión, si de admitir un tipo de liderazgo para el directivo se trata, el único admisible sería el liderazgo distribuido del director (Murillo, 2006).

En esta idea y paradigma de la gestión educativa podría decirse que, escuelas con un equipo de profesores comprometido y con una participación activa en los procesos de gestión institucional, hacen y construyen a su escuela aún y si, el liderazgo unipersonal del director como tal, está ausente.

2. Un breve apunte sobre la dimensión académica de la gestión

Para comprender dicha participación gestora de los sujetos en la escuela, a contraparte de la visión del liderazgo escolar centrada en el director, habría que abordar a una de las dimensiones más reconocidas de la gestión escolar, la dimensión académico-pedagógica, dicha dimensión es una tarea esencial del director (Pastrana, 1997), pero no es exclusiva de él, también compete a los profesores quienes son articuladores de amplios procesos académicos en la escuela.

Respecto de dicha dimensión se ha definido: *"La dimensión académico-pedagógica está* relacionada con los aprendizajes, la gestión del conocimiento, la colegiación docente y los procesos de formación" (En Navarro, 2009, p. 198), desde esta definición, se advierte que la dimensión académico-pedagógica de la gestión en la escuela, mantiene dos claras delimitaciones: una interna de carácter áulico relacionada con el aprendizaje, las estrategias y práctica docentes y la otra delimitación de índole externa al aula pero propia de la escuela y cuyo carácter es colegial-profesional.

Por otra parte, según señala Astorga (2010), La dimensión académico-pedagógica refiere al "ámbito del aprendizaje en sentido amplio: conocimientos, habilidades, valores. Procesos que tienen lugar en múltiples espacios, tiempos, circunstancias y acompañantes" (p.4). Lo anterior alude a un proceso de

coordinación- facilitación cuyo centro sigue siendo el aprendizaje, donde el autor describe a un llamado *trayecto pedagógico,* inscrito en una acción de acompañamiento con tres vértices: experiencia, bienestar e involucramiento.

En UPN (2003), se señala que la dimensión académica, tiene una fuerte orientación didáctica -de ahí su naturaleza pedagógica- se plantea así que: "la *dimensión pedagógico-didáctica* se refiere a las actividades propias de la institución educativa que la diferencian de otras y que son caracterizadas por los vínculos que los actores construyen con el conocimiento y los modelos didácticos" (p.1). Como podemos apreciar, existe una consonancia clara en estos distintos abordajes respecto de la dimensión académica de la gestión, en todos se sitúa en un centro al aprendizaje en tanto que en un nivel concéntrico al mismo, se ubican acciones de coordinación y articulación de los actores que están involucrados.

En otra acepción, para De Castro (2006), la dimensión académica de la gestión, está estrechamente ligada al autogobierno y la autonomía, ya que supone: "La posibilidad de diseñar estructuras específicas de apoyo a la actividad académica, en este caso la libertad es absoluta para crear centros, comisiones y cualquier tipo de unidad organizativa paralela a las estructuras formales…" (De castro, 2006, p. 162). Como se puede apreciar en este caso y coincidiendo con los abordajes anteriores respecto de la dimensión académica de la gestión, los órganos académicos constituidos están orientados hacia la deliberación y la colegiación entre el profesorado.

La dimensión académica puede ser considerada como una trama o *urdimbre,* ya que a decir de Beltrán, (1997, en Quesada, 2001), una unidad académica:

> Representa una urdimbre de relaciones sociales que producen un campo de encuentros y desencuentros, donde se crea un orden siempre cambiante, dotando a sus sujetos académicos de un cuerpo simbólico que a su vez representa el cuerpo de la institución o cerco, conformando colectividades, donde se constituyen los cuerpos de poder (p. 49).

Siguiendo esta idea de la trama académica, le correspondería al Director y a los profesores, participar haciendo y rehaciendo el tejido de relaciones académicas para dar cuerpo a dicha urdimbre en que se constituye dicha dimensión.

Reynaga y Farfán (2004), señalan que para la urdimbre académica "se requieren vínculos, que vayan tejiendo, conectando, elaborando una urdimbre, trama., tejido de relaciones sociales, cotidianas, de calidad académica, de asociación por el gusto de hacerlo, por respeto, por admiración, son vínculos con alguna intencionalidad determinada" (p.6). Lo anterior implica a todo un saber de coordinación de lo académico, integrar, administrar relaciones para con el conocimiento y desde y para los académicos, hacer academia. Por lo anterior, en esta indagación interesa conocer qué tipo de urdimbre tejen los directores y profesores, atendiendo a la dimensión académico-pedagógica de la gestión.

3. La dimensión convivencial de la gestión, base de una efectiva dimensión académica

De acuerdo al anterior apunte, la dimensión académica de la gestión, realizada en su parte de colegiación y coordinación hacia los sujetos que interactúan, requiere de un componente relacional base en los atributos personales de quien deberá ejercer dicha *"coordinación y articulación académica"*, el don de relacionarse de manera efectiva con quienes se debe coordinar para propósitos académicos, es el insumo clave de la denominada: *dimensión convivencial de la gestión*, misma que se

constituye en base y fundamento, por lo ya argumentado, de la dimensión académica (Lavín,2000).

A este respecto, se llega a considerar sobre *la dimensión convivencial de la gestión* que:

> Está referida a las relaciones de convivencia al interior del establecimiento, tanto en cuanto a la relación entre pares, docentes entre sí, alumnos entre sí, administrativos entre sí, auxiliares entre sí; como las relaciones jerárquicas: directivos con docentes, directivos con otros de menor jerarquía, directivos con alumnos y así sucesivamente. Profesores, con auxiliares, profesores con alumnos etc.; y las llamadas relaciones no calificadas, es decir, las de cualquier persona del establecimiento con los apoderados o padres. (Lavín, 2000, p. 43).

Esta caracterización de la convivencia escolar que alude a toda una comunidad educativa que se interrelaciona, Lavín (2000), la ubica como centro del aprendizaje mismo; solo se aprende con y, a condición de estar y reconocer al sujeto con el que se aprende. Por lo anterior, si no hay convivencia en la escuela, tampoco habrá verdaderos aprendizajes logrados desde la dimensión académica en ciernes.

La dimensión convivencial de la gestión por tanto, se mantiene como un fuerte condicionante de los procesos pedagógicos y académicos, es decir, sin auténtica convivencia y respeto por los sujetos, no puede haber aprendizajes en la escuela. Al respecto y coincidiendo con Lavín (2000), se ha señalado:

> Si no hay vínculo, si no hay deseo e intención de dar y aprender, si no hay reconocimiento mutuo de lugares, si no hay reconocimiento del otro, no hay aprendizajes significativos, sino solo pistas escolares cuya meta es acreditar. (Garay y Gezmet, 2000, p. 64).

Recuperando esta preocupación indagatoria, Navarro et al, (2010), demostraron en su investigación, que la convivencia escolar y las relaciones de respeto son condición clave para que se susciten procesos académicos tales como la colaboración entre los profesores, por lo anterior, la afirmación respecto de que la dimensión convivencial es la base y fundamento para que se susciten aprendizajes

significativos y que se despliegue a la propia dimensión académica de la gestión, dicha afirmación consideramos que tiene suficiente apoyo empírico.

4. Los antecedentes del presente estudio

Las relaciones entre directivos y profesores acordes a un modelo académico de gestión que favorezca aprendizajes en la escuela han sido estudiadas por Edgerson et al. (2006), ellos encontraron que existe un rol crítico que debe ser asumido por los directores en las relaciones que entablan con los profesores para el logro de rendimientos académicos en las escuelas públicas, dicho de otra manera, la trama relacional que articula el director escolar hacia los profesores, es fundamental para el logro académico institucional, esto vuelve a reiterar el aserto de Lavín (2000), respecto a que la dimensión convivencial es fuente base de la dimensión académica y ésta última lo es de los aprendizajes en la escuela.

Sheppard et al. (2010), estudiaron a un modelo de liderazgo distribuido en la escuela, el cual eleva la moral de los maestros y activa su entusiasmo, ello como un factor clave para el éxito de la escuela. En esta investigación se encontró que el directivo escolar tiene que desempeñar un papel fundamental para dicho liderazgo distribuido, en donde la facultación y facilitación no solo impactan a los profesores, sino también a los estudiantes, luego entonces, estamos hablando de todo un modelo académico que se orienta hacia una escuela democrática y participativa, "que debe cubrir a todos los estudiantes y profesores, lo que implica desarrollar un ambiente cualitativo de trabajo en las organizaciones educativas" (Botero, 2009, p.4).

Romero (2008), abordó en su estudio, el liderazgo académico del director de la escuela básica, señala a tono con las políticas educativas, la descripción de dicho

liderazgo en cada una de las dimensiones de la gestión escolar, afirma que de lo que se trata es de fortalecer la acción académica del director, poniendo como centro al aprendizaje (Pozner, 1995).

En el mismo tenor, Vallejo (2006), analizó las políticas de formación de directores de educación básica, reconoce que existe todo un discurso, el cual no se ajusta a la realidad, en el que conviven en las prácticas directivas, la gestión managerialista y la gestión participativa desde los sujetos.

En la misma línea anterior, Clark, et a., (2009), en su reporte de investigación en el Departamento de Educación de la Ciudad de Nueva York, trataron respecto del desempeño académico de los directores escolares y el rendimiento de las propias escuelas, encontraron que hay una relación definida entre el éxito de la escuela y las características de desempeño académico del propio director, siendo uno de los factores determinantes para este desempeño, la experiencia directiva, y la experiencia previa como asistente de director, más aún con relación a su formación o actualización en programas para directores.

Fenzen y Domíngues (2009), estudiaron a una muestra del Programa de Escuelas Católicas de Nivel Medio en los Estados Unidos, analizando la experiencia en la atención de niños afroamericanos en situación de riesgo, ellos encontraron que había una diferencia estadística significativa en el logro académico de escuelas que habían logrado construir un clima académico-relacional afectivo que impactó tanto en estudiantes, maestros, como trabajadores de apoyo, dicho tipo de escuelas construyeron un modelo académico propio el de las llamadas escuelas de la natividad.

En un estudio más amplio, Camarillo (2006), analizó en su investigación, en 6 escuelas participantes del Proyecto “La gestión en la escuela Primaria” algunos indicadores de éxito y/o fracaso, ubicó en su estudio de manera focalizada el papel del director escolar y su liderazgo académico dentro del proyecto aludido. En sus hallazgos encontró distintos tipos de directores que en mayor o menor medida, fueron dando pasos en su integración hacia el proyecto de gestión y en la adopción de prácticas directivas congruentes con dicho modelo.

Esperanza (2006), se refirió para el caso de España, del problema de la convivencia escolar, cuando la misma está ausente y da lugar a la violencia, señala dos estrategias para la activación de dicha convivencia: medidas educativas a favor de la convivencia y medidas convivenciales, recomienda entre otras el trabajo colaborativo horizontal entre pares y las relaciones colaborativas de los Centros en redes, pero por sobre todo recomienda medidas para la democratización en el Centro, argumentando que el aumento de la participación en la escuela trae un sentido de pertenencia, alcanzándose una internalización de las normas de convivencia en dicha escuela.

Navarro et al. (2009), se orientaron a investigar las condiciones y factores que hacían posible los procesos de colaboración académica entre los Profesores, ello fue importante porque dicha investigación es coincidente con Edgerson et al. (2010) y Lavín (2000), al poner en primer sitio a la trama relacional y convivencial como base de los procesos académicos. Encontraron dichos investigadores que el respeto entre los pares, el ambiente afectivo, la comunicación y la disposición hacia el trabajo (dimensión convivencial), son condición para que existan los procesos colaborativos entre los profesores (dimensión académica).

Con esta revisión de antecedentes de investigación, podemos apreciar que la literatura mantiene fuertes énfasis en la figura directiva y el papel que desempeña para con la dimensión académica de la gestión, al tiempo que una orientación bien definida en los reportes analizados, da cuenta de la importancia de la dimensión convivencial, como fundamento para la existencia y desarrollo de la propia dimensión académica.

5. Las preguntas y objetivos de investigación

A fin de guiar el proceso de la investigación, se han formulado las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cómo es la urdimbre y trama relacional que los directivos y profesores tejen para desarrollar la dimensión convivencial de la gestión de sus Centros Escolares?
- ¿De qué forma dicha trama relacional que articulan el director y los profesores, contribuye a fortalecer a la dimensión académica de la gestión en sus Centros Escolares?

De igual forma, se formularon los objetivos de la investigación que a continuación se enuncian:

- Caracterizar –de acuerdo a una categorización sustantiva- la urdimbre y trama relacional que los directivos y profesores establecen al desarrollar la dimensión convivencial de la gestión en sus escuelas.
- Identificar mediante algunas categorías de análisis, la forma en que la trama relacional que constituyen los directivos y profesores ayuda a fortalecer la dimensión académica de la escuela en la que laboran.

6. Justificación del estudio

La presente investigación, se considera es importante desarrollarla, por dos fuertes consideraciones:

En primer término, pondrá a prueba empírica algunos de los supuestos de la dimensión académica de la gestión institucional y sus potenciales hallazgos se sumarán al cuerpo disciplinar de la gestión escolar, esto es, la literatura de la administración educativa acarrea constantemente conocimientos validados por investigaciones que demuestran la relación entre clima escolar, liderazgo directivo y rendimientos académicos en las escuelas.

Ahora se implica que, desde una idea de gestión y la participación de los sujetos que construyen día a día a su escuela, se indague con datos y se validen algunos planteamientos ya expresados en la conceptualización desarrollada por el presente trabajo: trama relacional, urdimbre, dimensión convivencial, dimensión académica etc.

Por otra parte, interesa demostrar que si bien es importante la figura del director de la escuela, sin embargo en la idea de la gestión ya descrita, el colectivo docente, los sujetos profesores y estudiantes en la escuela, son los verdaderos protagonistas del éxito escolar, esto desde sus prácticas cotidianas comprometidas, en este tenor, es importante explicar qué es lo que hace a un buen directivo escolar desde una realidad de lo colectivo en su escuela, por ello el acento está puesto en la consideración de que tanto la dimensión convivencial como la académica de la gestión, no son una responsabilidad exclusiva del director escolar. La escuela en una perspectiva democrática, es una construcción de todos.

7. Estrategia metodológica

La tradición metodológica que se ha elegido para desarrollar la presente investigación es la etnografía educativa (Goetz y Lecomte, 1988), ya que se privilegia el registro y la codificación, posteriormente, a partir de una decodificación de la realidad bajo estudio, se intenta reconstruir dicha realidad, explicando el fenómeno motivo de la indagación.

Al respecto se señala una orientación, de esta tendencia metodológica:

> El diseño etnográfico requiere estrategias de investigación, que conduzcan a la reconstrucción cultural. Primero. Las estrategias utilizadas proporcionan datos fenomenológicos *(de la experiencia de los sujetos, nota de los investigadores);* éstos representan la concepción del mundo de los participantes que están siendo investigados, de forma que sus constructos se utilicen para estructurar la investigación. (Goetz y Lecomte, 1988, p. 28).

Dado que se trata de rescatar, las tramas, relaciones, perspectivas de los sujetos, etc. Interesa el acopio de textos comunicativos de los participantes. Dichos textos se sistematizaron para mediante el análisis cualitativo de dichos datos, destacar diversas categorizaciones que explicasen el problema de la investigación (Bartolomé, 1992).

Fueron considerados textos de directores y profesores de 9 escuelas: 6 de educación primaria y 3 de educación preescolar, por su contexto, dichas instituciones resultaron ser tres escuelas urbano-desarrolladas, tres escuelas urbano-marginadas y tres escuelas rurales, de las cuales se incluyeron como sujetos de la investigación a tres profesores informantes clave y al propio director, ello en el caso de las escuelas primarias y en los preescolares, se contó con la directora y una o dos educadoras, según fuera el número de maestras de cada escuela, en total se contó con la participación de 9 directores (as) y 22 profesores (as).

Los textos acopiados constituyeron a dos documentos primarios, uno de directores (as) y otro de profesores (as), dichos textos fueron procesados en el paquete de análisis cualitativo Atlas TI 6.2, a fin de integrar 2 sesiones hermenéuticas, a continuación se desglosan los resultados de dicho análisis.

Análisis de resultados

Las categorizaciones resultantes en el análisis a los textos de los profesores, considerando sus valoraciones sobre la dimensión académico-convivencial en la escuela, a partir de la función del director, fueron las siguientes:

La dimensión académico-convivencial intermedia y diluida.- Como se puede apreciar en la figura 3, la categoría mas concurrente por su número de códigos fue el liderazgo técnico-pedagógico-administrativo con base convivencial intermedia, esta categoría es un centro multidimensional que apunta hacia múltiples tareas y ámbitos de la función directiva.

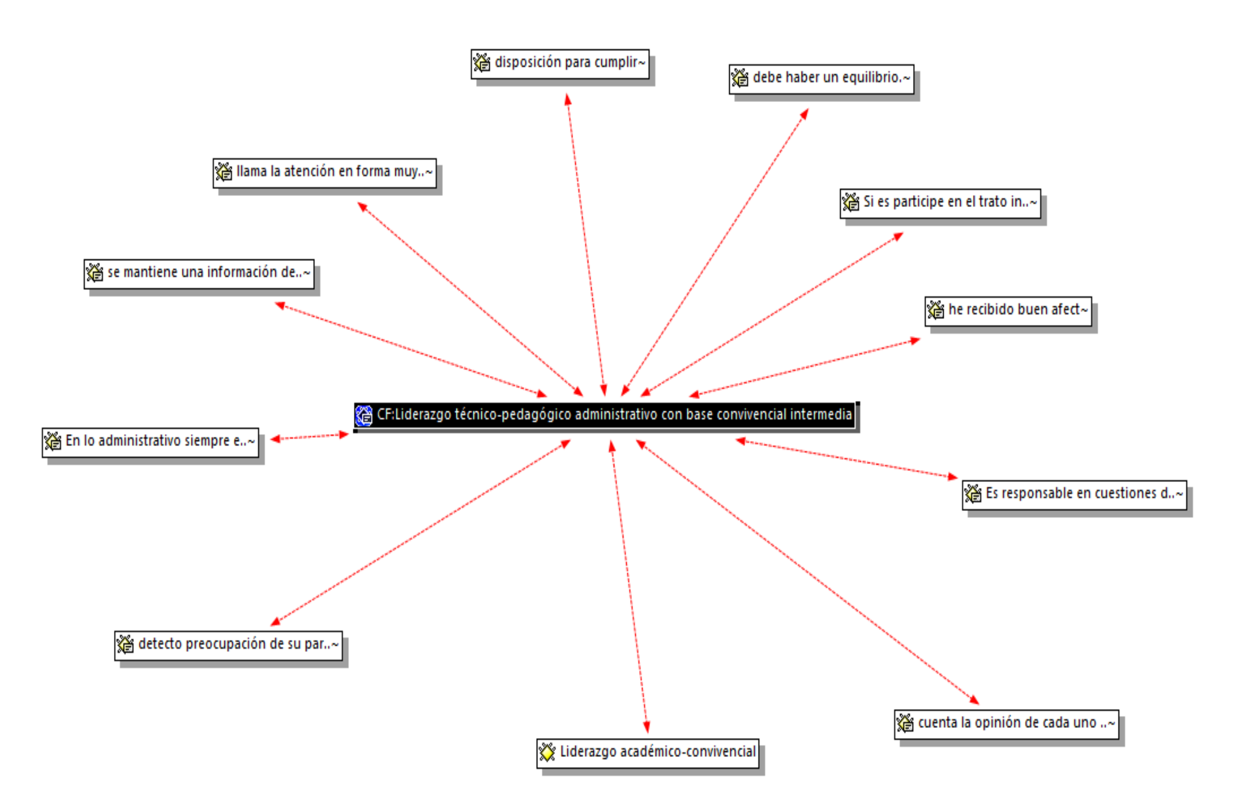


Figura 3. Categorización: Liderazgo técnico-pedagógico-administrativo con base convivencial intermedia

Dicha categorización identifica a una dimensión académico-convivencial diluida en el tipo de director más común en la escuela primaria pública, el cual es el director promedio, buen administrativo como centro, con un equilibrio hacia lo pedagógico, sin ser éste su foco, consensador y articulador de equilibrios, manejo político en su centro escolar, responsabilidad directiva intermedia, sin llegar a lo profesional técnico, informa, recupera propuestas, llama incluso la atención al personal cuidando las formas, también participa del trato y mantiene una base convivencial intermedia.

Es el director promedio técnico-administrativo el cual mantiene el equilibrio en las escuelas siguiendo las directrices, sin llegar a ser y sin dejar de serlo estará a debate su importancia y/o su papel estabilizador en la escuela pública.

Como señala el profesor *Carlos:* “Mi director tiene ciertas nociones didácticas y pedagógicas del docente y del currículo, además tiene cierto tacto social para tratar a los padres de familia y profesores, para darle seguimiento a las distintas actividades” (EP5). En lo anterior se advierte exactamente a un director tipo, un director promedio, en lo administrativo, en lo pedagógico, en lo social relacional etc.,-sin que exista un centro académico pedagógico- por lo que se trata a la dimensión académico-convivencial en un rango intermedio, pero diluida debido a que se atiende a múltiples ámbitos y tareas.

La dimensión técnica-profesional pedagógica con base convivencial intermedia.- Una dimensión académico-pedagógica como centro, con una base convivencial intermedia, se presenta con un directivo profesional, capaz, técnico, sabedor de lo pedagógico, pero con una base convivencial intermedia, denota a directivos buenos pero con un alcance gestor intermedio, debido a que la convivencia y relaciones con el personal están por desarrollarse. En la figura 4, se manifiesta esta categoría.

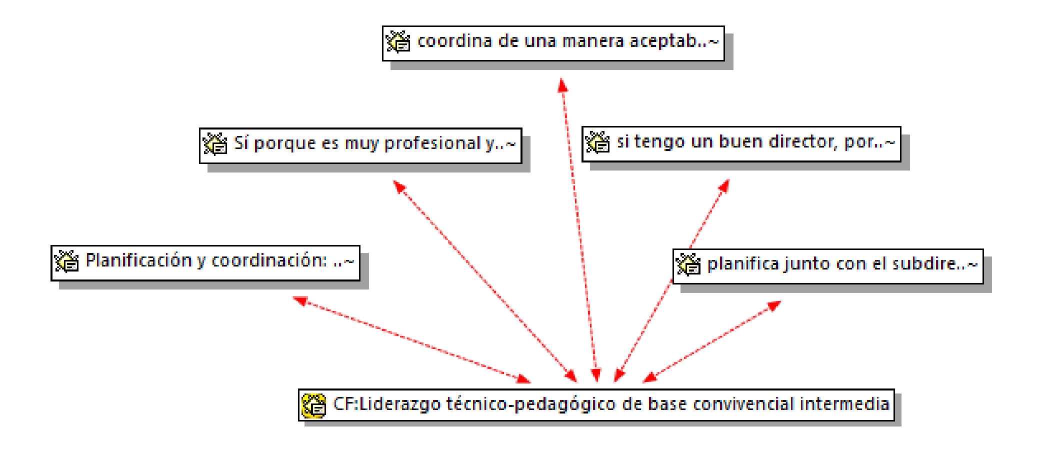


Figura 4. Dimensión técnico-pedagógica con base convivencial intermedia

La dimensión técnico-pedagógica de base convivencial intermedia, identifica a un tipo de liderazgo directivo, pedagógico, profesional y académico, con una base de convivencia y trato relativos, se reconoce que se tiene a un muy buen director, muy profesional, técnico, preparado, conocedor de la planificación y de la coordinación académicas, sin llegar a advertirse dotes fuertes de liderazgo en el sentido interpersonal, lo cual se traduce en un menor potencial de logro en las gestiones directivas hacia la comunidad escolar fuera de las de tipo técnico-pedagógico.

Esta dimensión sería plena en el mejor de los casos, si se aunara a lo profesional técnico, las dotes relacionales y de convivencia en los directivos y que no se presentasen éstas de forma intermedia, ya que como señala la maestra *Carmen:*

> En cuestiones académicas si tiene todo en control, hace visitas a los grupos, cumple con todo lo que le solicitan, trata de tener todo en regla planea sus actividades en coordinación con los comités de Asociación de Padres de familia y el Comité de Participación Social platica con cada uno de los maestros sobre cuestiones del proceso educativo de los alumnos y en Consejo Técnico se busca tener una buena comunicación, muy profesional con el personal docente de la escuela. En cuanto a lo personal es un poco distanciado... (EP7)

Como puede apreciarse, el tratamiento dado a la dimensión académico pedagógica aún y cuando sea el foco de la atención directiva, si lo convivencial no está presente, no se llega a la plenitud de lo académico (Lavín, 2000).

La dimensión académica-convivencial plena en el liderazgo directivo.- la dimensión académico-convivencial, se presenta con poca presencia, pero existe en la categorización Líder Académico-Gestor, con 6 códigos. En esta categoría, se manifiesta a un líder gestor, el cual entiende a la gestión en sus múltiples dimensiones, parte del respeto, del afecto, del pendiente y del cuidado del núcleo relacional, su centro sigue siendo y se afirma en la tarea académica.

La figura 5, identifica a la dimensión académico-convivencial plenas en el líder académico-gestor.

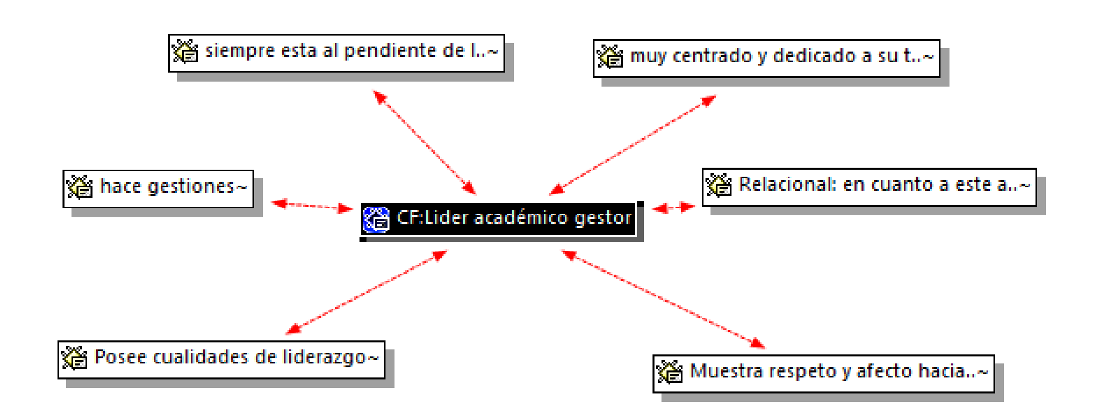


Figura 5. Categoría líder-académico-gestor, con una dimensión académico convivencial plena

En esta categoría, se asume la potencialidad académica plenamente lograda, como una consecuencia del fuerte liderazgo directivo reconocido por los profesores, la dedicación es desempeño académico advertido desde sus colegas, y no se aprecia un énfasis marcado en lo técnico, profesional-pedagógico, hay efectividad académica de coordinación y de integración desde lo interpersonal, así lo reconoce la profesora *Blanca:*

Mi director en la escuela lo considero una persona académicamente preparada ya que en lo que tengo de conocerlo ha demostrado sus conocimientos para dirigir la escuela, en cuanto a relación creo que tiene facilidad de relacionarse con personas que pueden dar apoyos a la escuela. Para la planificación y coordinación académica pienso que tiene bien definidas sus metas para la escuela y como persona, pues lo veo muy centrado y dedicado a su trabajo. (EP3).

Como puede observarse, es el tratamiento ideal dado por el directivo a la dimensión académica desde una base convivencial plena y sin desatender la tarea multidimensional de la gestión.

Sin embargo, hay diversas limitaciones en la tarea directiva que maniatan a la dimensión académica de la gestión, al respecto podemos analizar diversas urdimbres y tramas relacionales desde el director y los profesores, que no alcanzan a desarrollar de manera exitosa a la dimensión académica-pedagógica de la gestión.

El liderazgo pedagógico débil.- Esta categoría se incluyó con 5 códigos que denotan una debilidad manifiesta en el abordaje que el director realiza respecto de la dimensión académica de la gestión; sin embargo no llega a ser dicho liderazgo cuestionado ya que, el respeto desde los profesores hacia el directivo es advertido como un gasto en la relación laboral, lo cual deja entrever una comprensión profesional de parte de los maestros ante dicho liderazgo pedagógico débil de parte del director (a), el cual se arropa con el respeto profesional de los profesores, se llega incluso a reconocer que se acerca a ser un buen director, pero que es difícil mantener el equilibrio, que tiene ciertas nociones didácticas, que es buena persona pero, y en ese pero constante se resume la debilidad en la competencia académica manifiesta.

La figura 6, representa las relaciones que se establecen entre los códigos constituyentes del liderazgo pedagógico débil.

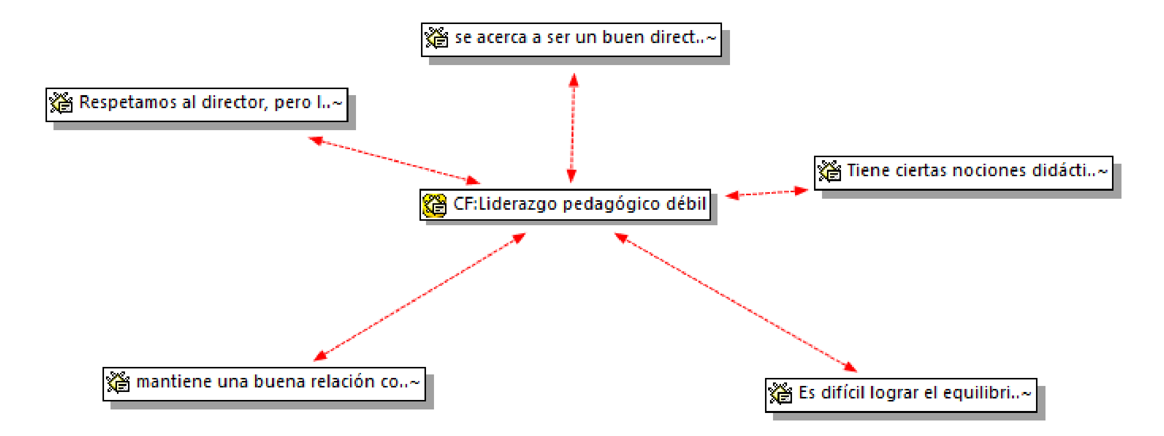


Figura 6. Categoría liderazgo pedagógico débil

Este liderazgo pedagógico débil, permite en cierta medida desplegar cierto potencial profesional y liderazgo de los maestros, lo cual abona para el logro de la comprensión profesional hacia las limitaciones directivas, se reconoce, no hay mala fe en el director, mantiene una buena relación pero no logra desempeñarse en lo académico más que con limitaciones, así es reconocido por el profesor Jesús cuando afirma: "Razones académicas: yo considero que tomando en cuenta un estándar lo ubicaría en un 8, se pudiera decir que se acerca a ser un buen director" (EP9). Otras limitaciones en la dimensión académica de la gestión, considerando al desempeño directivo y que son de mayor peso, son las que se discuten en la siguiente categorización.

Dimensión académica desatendida, liderazgo directivo cuestionado.- Los profesores advierten con cierto cuestionamiento, las limitaciones directivas en el ejercicio del puesto, de la autoridad directiva y del trato interpersonal hacia los colegas, en ello advierten una desatendida dimensión académica pedagógica y hacen notar las fuertes limitaciones directivas, elevando el tono hasta llegar a la denuncia, como señala la maestra Lety: "Del trato interpersonal, no tengo nada que mencionar, no existe, deberían preparar bien a las personas con cargos como el de

director, ya que pueden convertir a sus escuelas en *escuelas sin ley* como la nuestra" (EP13).

Esta categoría no tiene equivalencia con el liderazgo pedagógico débil por cuanto a la atención de la dimensión académica de la gestión, en la primera, la dimensión académica no está desatendida, puede en algunos casos retomarse por el liderazgo de los profesores, en cambio en el liderazgo directivo cuestionado, un profesor entrevistado llegó a decir: "El director es irresponsable con documentos de relevancia para los maestros, como son nuestras planeaciones, ya que se tarda mucho tiempo en firmarlas (sin leerlas) y en ocasiones las pierde" (EP14). Lo anterior denota una desatención a la dimensión académica en cuestión, la cual es un constructo o trama en la escuela a realizarse entre el director y los profesores, para constituir lo que Pozner (2011), denomina gobernabilidad pedagógica de las escuelas.

El director aludido se defiende: "Si les pido las planeaciones, que porque se las pido, *si no se las pido,* que no me interesa lo académico, *la verdad no los entiendo.* (ED8).

La figura 7, es representativa de los códigos relativos a la dimensión académica desatendida que constituyen a la categoría del mismo nombre.

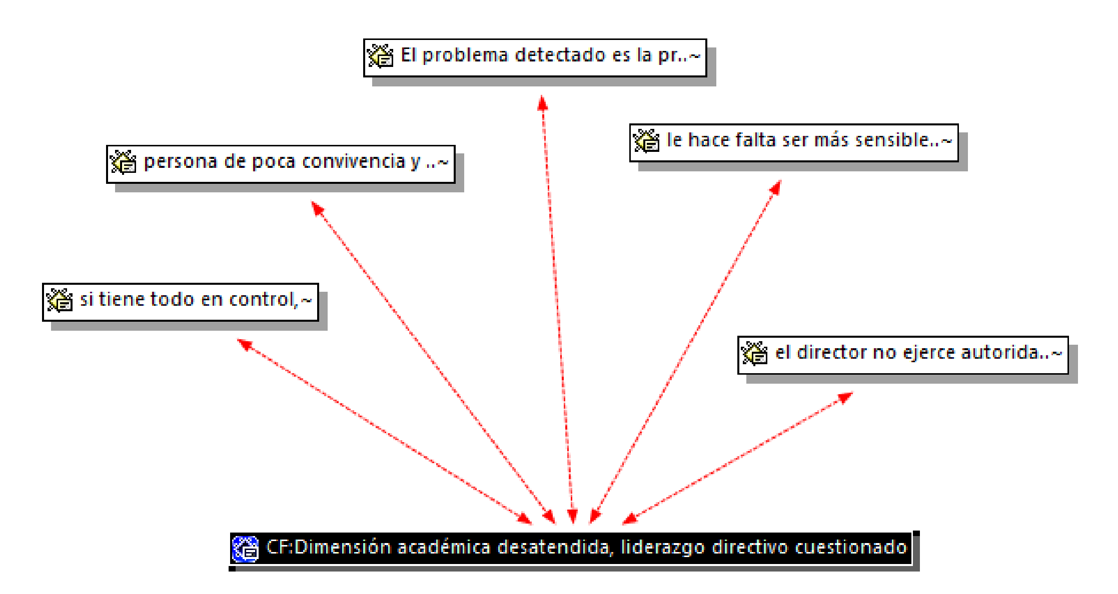


Figura 7. Categoría Dimensión académica desatendida, liderazgo directivo cuestionado

Como podemos apreciar, la dimensión académica de la gestión, pierde sustantivamente, cuando hay erosión en la base convivencial que debería ser construida entre el director y los profesores en la escuela.

A continuación damos cuenta de una categorización denominada "Don de gentes", la cual se constituyó con 3 códigos que denotan a un excelente y muy humano director, pero que no hay referencias expresas desde tales textos hacia lo académico, son éstas omitidas, por tal razón no se integró a esta categoría en el análisis, a las significaciones del líder académico-gestor.

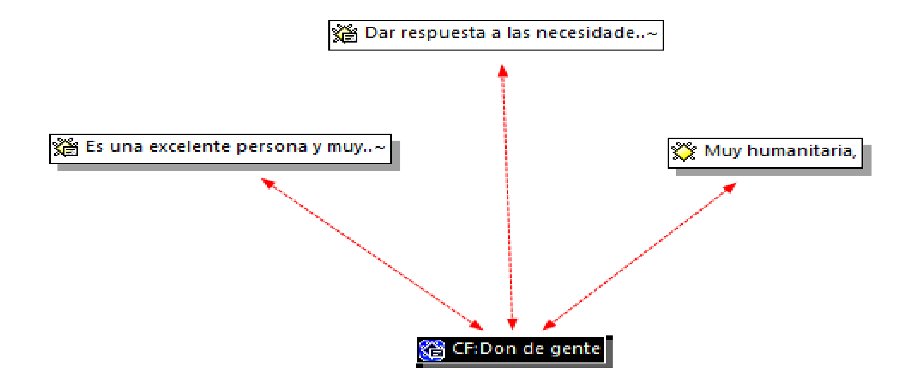


Figura 8. Categoría "Don de gente" respecto del liderazgo directivo

Se reconoce en esta categoría, a un director con espíritu superior de servicio, la bonhomía en el trato es motivo del contacto interpersonal que tiene el directivo con sus colegas profesores, son a la vez una cara amable directiva con una forma, fondo y contenido consistentes. El fondo es el respeto irrestricto a la personalidad y potencialidades individuales de sus compañeros. Sin embargo, lo académico no aparece expreso en el texto, pareciera que otros valores asociados a esta categoría le quitan fuerza a dicha dimensión.

Las categorizaciones desde los textos de los propios directores.- Las categorías encontradas desde los textos de los directores, fueron siete, (ver figuras en anexos) por su presencia en el número de códigos se refieren en ese orden:

1.-Director débil con media presencia convivencia, esta categoría encontrada se corresponde con el liderazgo técnico-pedagógico administrativo con base convivencial intermedia, y con el Director de liderazgo pedagógico débil reconocidos por los profesores, es el director que se refleja con medias tonalidades de todo, pero que no alcanza a afirmarse en diversos ámbitos del perfil directivo, hace llamados sin mucha fuerza, tiene que dominar campos que no le son reconocidos, es comprensivo en variadas circunstancias, lo que le denota carga de debilidad en el trato laboral, organiza reuniones en las que delega responsabilidades, llama a acuerdos de autogobierno y trata de desplazarse en las aguas tranquilas del mediano desempeño, es un director intermedio, equilibrista, presenta la mayor cantidad de códigos (9).

2.- El Director aprendiz y el Director con presencia académico-convivencial.- Éstas dos categorías, ambas con 6 códigos cada una, reflejan a un buen director y

líder académico, el director aprendiz, en tanto categoría aparece en el análisis para reforzar los contenidos de una dirección con liderazgo académico y de carácter humano, la sencillez y el reconocimiento de que se está aprendiendo constantemente en la tarea directiva reflejan a un buen director comprometido con su propio aprendizaje. La colaboración, el mejorar las prácticas, el aprender de los propios colegas, no se perciben como poses directivas, sino como un reconocer de que la dirección escolar se hace día a día en la escuela.

La presencia de una dirección académico-convivencial como categoría, se advierte no en el discurso directivo, sino desde los indicios hacia otros hechos: el sentir confianza, la escucha, el gusto por tareas académicas y de coordinación, el sentirse dentro de y haber ganado algo en los profesores, denotan a una fuerte presencia convivencial que es sustento de la dimensión académico-directiva.

3.-El director representador de imagen.- Ésta categoría con 7 códigos, refleja a un director político, representador de su papel y función ante autoridades, padres de familia y autoridades educativas, El director trata de ser lo que todos esperan de él, trata de ejercer el mejor papel, lo importante es la credibilidad y la imagen, en este esfuerzo no se aprecia consistencia y valor reconocido desde los otros, antes bien, se afirma el intento por llegar a ser, solo y si éste es advertido como imagen para las autoridades, padres de familia y profesores. Dicho director estará preso constante de tales representaciones y dependerá más de ellas, que de su desempeño directivo real. Por lo anterior, la dimensión académico—pedagógica será atendida coyunturalmente y no como un foco de la tarea directiva.

4.- La resistencia directiva.- Categoría expresada con 5 códigos, en donde se manifiesta una actitud directiva crítica, cuestionadora de las disposiciones oficiales y

del tramo de autoridad a la que está subordinado, se advierte que no mantiene credibilidad plena en la consistencia de diversos programas a los que debe responder desde su función, este directivo dialoga consigo mismo y se auto-justifica en su desempeño. No tiene una fuerte autoestima como director escolar, la dimensión académica-pedagógica no es por tanto, un énfasis mantenido en su función.

5.- *La Autoafirmación y la Dirección Control-Cumplimiento.-* Éstas 2 categorías, con 4 códigos cada una, expresan correspondencia con la categoría encontrada en los textos de los profesores: liderazgo directivo cuestionado, ya que expresan una auto-afirmación de la autoridad directiva, donde pareciera que a mayor auto-afirmación, el efecto real percibido por los profesores es su fenómeno contrario, los buenos directores son sencillos, humanos y se dicen estar aprendiendo día a día y los directores con problemas de legitimación de su autoridad con los profesores y que a la vez son cuestionados por ellos, son los que se auto-afirman y se auto-legitiman.

Por otra parte *el director control cumplimiento*, controla y cumple con el rol de administrador revisor, el control administrativo-burocrático es un centro no reconocido por el administrador, pero siempre presente, es la razón de ser principal del director burócrata.

Conclusiones

- La dimensión académica pedagógica en los directores parte del estudio y desde los textos analizados, se encuentra dispersa ante múltiples tareas y ámbitos a los cuales el directivo responde, o bien se encuentra limitada por

un liderazgo directivo técnico-pedagógico profesional, pero con una base convivencial intermedia y más aún por un liderazgo pedagógico débil.

- La dimensión académica de la gestión mantiene plena consistencia, cuando la base convivencial es construida por el directivo y los profesores, en el liderazgo académico gestor reconocido así por los maestros y se hace corresponder por el directivo aprendiz y por la presencia de liderazgo académico con base convivencial, auto-percibidos desde los propios directores.
- La dimensión académica de la gestión, está desatendida ante el liderazgo directivo cuestionado desde los profesores y se hace corresponder en los textos de los directores en los cuales existe un discurso de auto-afirmación y auto-legitimación.
- Serán necesarios nuevas investigaciones respecto de la dimensión académica- pedagógica de la gestión, practicada por directores humanistas, con un don reconocido en excelencia en ese campo, dado que hay algunos indicios que reflejan que lo académico- pedagógico, deja su lugar ante otras preocupaciones educativas, de otro nivel.

Referencias

Astorga, A. (2010). *Escuela de Gestión Pública*. Tema dimensión pedagógica. Disponible en: http://www.esquel.org.ec/gallery/pdfs/dimension/Dimension_Pedagogica_ESGP.pdf

Arrien, J. (2009). Dos modelos de gestión pedagógica y social. En *El nuevo Diario, Sección Opinión.* Edición No. 10. 27 de marzo de 2009. Managua, Nicaragua.

Bartolomé, M. (1992). Investigación cualitativa en educación: ¿Comprender o trasformar? *Revista de Investigación Educativa*, 20, 7 – 36.

Botero, C. (2009). Cinco tendencias en la gestión educativa. En: *Revista Iberoamericana de Educación* ISSN: 1681-5653 n. º 49/2 – 10 de abril de 2009.

Camarillo, J.G. (2006). Factores de éxito y/o fracaso en la implementación del Proyecto: La Gestión en la Escuela Primaria. En *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 2006, Vol. 4, No. 3

Clark, D., Martorell, P., Rockoff. J. (2009). School Principals and School Performance. En *National Center for Analysis off Longitudinal Data in Education Research*. Tracking Every Student´s Learning Every Year. Working Paper 38 December 2009.

Edgerson, D., Kritsonis, W., Herrington D. (2006). *The critical role of the teacher principal relationship in the improvement of student achievement in Public Schools of the United States*. Disponible en *The Lamar University Electronic Journal of Student Research* Volume 3, Spring 2006.

Esperanza, F.J. (2006) Monográfico convivencia escolar. En *Revista Avances en Supervisión Educativa* No. 2, 2006.

Ezpeleta, J. (2002). La gestión pedagógica de la escuela frente a las nuevas tendencias de la Política educativa en América Latina. En *LIE Universidad Pedagógica Nacional. Documentos*.

Fenzel, M. L., Domingues, J. (2009). Educating Urban African American Children Placed At Risk: A Comparison of Two Types of Catholic Middle Schools en *Catholic Education*, September 2009.

Garay, L. Gezmet, S. (2000). La función directiva una mirada desde la clínica institucional. En *Novedades educativas*. No. 111. Buenos Aires, 2000.

Goetz, J.P. & Lecompte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en Investigación Educativa*. Morata: Madrid

Lavín, S. (2000). *Proyecto educativo institucional como herramienta de transformación de la vida escolar*. LOM Ediciones: Santiago de Chile.

Murillo, F.J. (2006). Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. En: REICE - *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 2006, Vol. 4, No. 4e.

Navarro, M. (2009). (Coord.) *Gestión escolar, resultados de investigación, del discurso a la realidad de las escuelas*. México: Universidad Pedagógica de Durango/ ReDIE.

Navarro, M. Ortega, M y Martínez L. M. (2010). Colaboración entre profesores. Algunas condiciones y factores que la hacen posible al interior de algunas escuelas públicas. En *Diálogos Educativos*. Año 9, No. 18.

Northouse, P. G. (2004). *Leadership: Theory and practice*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Pastrana, L. (1997). *Organización, dirección y gestión en la escuela primaria: un estudio de caso desde la perspectiva etnográfica.* México, DIE-Cinvestav-IPN.

Pozner, P. (1995). "*El Director como gestor de aprendizajes escolares*". Aique, Buenos Aires, p. 70.

Quesada, R. (2001). Aproximaciones para llegar al fondo del "Pozo" Evaluación curricular en los "Cercos Académicos" En *Revista de Ciencias Sociales* (Cr.) Año- Volumen II-III No. 93-92.

Reynaga, S., Farfán, P. (2004). Redes académicas, potencialidades académicas. En *Cuarto Congreso Nacional y Tercero Internacional: "Retos y Expectativas de la Universidad"* Universidad Autónoma de Coahuila, Febrero 25-28.

Romero, V. (2008). El liderazgo académico del director en las escuelas de educación básica en: *Simposium Internacional, Campos Emergentes en la formación de los profesionales de la educación*. Mazatlán Sinaloa, 6,7 y 8 de noviembre de 2008.

Sander, B. (2002). Políticas Públicas y Gestión Educativa en América Latina Discurso Global y Realidades Locales. En *Pensamiento Educativo*, Santiago, Chile, v. 31, p. 13-30, dic. 2002.

Sheppard, B., Hurley, N., Dibbon, D. (2010). Distributed Leadership, Teacher Morale, and Teacher Enthusiasm: Unravelling the Leadership Pathways to School Success. Paper presented at *American Educational Research Association.* Denver, Colorado May 2010.

UPN (2003). Dimensiones de la gestión educativa. Equipo de diseño del diplomado Gestión Educativa para directivos de educación básica. *Documento de trabajo*. UPN. 2003.

Vallejo, M. I. "Políticas de profesionalización de directivos escolares de educación básica en México. Algunas líneas de problematización", artículo publicado en: *La Tarea*, revista de educación y cultura de la Sección 47 del SNTE/Jalisco (núm. 19, diciembre de 2006).

Yulk, G. A. (2002). *Leadership in organizations*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

CAPÍTULO CUATRO

EL EJERCICIO DEL LIDERAZGO DISTRIBUIDO DESDE LA FUNCIÓN QUE DESEMPEÑAN LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA

Manuel Ortega Muñoz
Secretaría de Educación del Estado de Durango/ Candidato a Doctor en Ciencias para el Aprendizaje por la Universidad Pedagógica de Durango
manuelor2110@hotmail.com
Manuel Rocha Fuentes
Instituto Tecnológico de Durango/ Doctor de Filosofía en Ciencias Físico Matemáticas
dr_rocha@yahoo.com

Resumen

En el presente trabajo, se presentan resultados parciales sobre los hallazgos de un estudio más complejo sobre la relación que existe entre el liderazgo distribuido y la cultura organizacional en las escuelas de educación básica de Victoria de Durango. Se abordaron los objetivos: a) Identificar el nivel de implicaciones de la función que desempeñan los docentes de educación básica en el ejercicio del liderazgo distribuido, b) Determinar las implicaciones de la función que desempeñan los docentes de educación básica en el ejercicio de un liderazgo compartido y c) Determinar las implicaciones de la función que desempeñan los docentes de educación básica en el ejercicio de prácticas dispersadas. Para el logro de los objetivos planteados se llevó a cabo un estudio exploratorio, descriptivo, correlacional, transversal y no experimental. La recopilación de los datos se realizó mediante el método de la encuesta, utilizando un cuestionario aplicado a 774 docentes y directivos de educación básica de Victoria de Durango. Los principales resultados del presente escrito permiten afirmar que las implicaciones de la función que desempeñan los docentes de educación básica en el ejercicio del liderazgo distribuido presentan un nivel alto, analizando sus dimensiones liderazgo compartido y prácticas dispersadas.

Palabras clave: Liderazgo distribuido, función que desempeñan, liderazgo compartido, prácticas dispersadas.

Introducción

Los escenarios educativos de la actualidad demandan nuevas formas de actuar y desempeño de cada integrante de la comunidad escolar en relación a su función. En este siglo XXI, se debe de reconocer que las tradicionales estructuras escolares ya no responden a las exigencias de aprendizaje (Harris & Spillane, 2008; OCDE,

2009), necesariamente, deben anclarse en nuevas formas de pensar y actuar del liderazgo: el liderazgo distribuido.

La perspectiva de distribución del liderazgo ha sido estudiada para el mejoramiento de los resultados (Dinham, 2005), en la práctica de docentes y directivos (MacBeath, 2005), en los procesos de liderazgo y gestión escolar (Spillane & Camburn, 2006), en la creación de comunidades de profesionales educativos (Halverson, 2006) y en el rendimiento de una escuela secundaria (Angelle, 2010). Ante esto, se puede destacar que esta perspectiva no ha sido estudiada en su dependencia con la variable función que desempeñan y es casi nula su indagación en el ámbito latinoamericano, aspectos que se precisan en el presente estudio.

Al hablar de liderazgo distribuido, hablamos de "una función más que de un puesto" (Leithwood y Riehl, 2003 citado en OCDE, 2009 p. 84), ya que no se requieren tareas formales o posicionales para el ejercicio de este tipo de liderazgo, sino que el integrante que sea y en el nivel que sea, dentro de la escuela, puede ejercer una función de influencia hacia los demás (Goleman, 2002 citado en OCDE, 2009).

López Yáñez (2003 citado en Escamilla, 2006, p. 227) identifica tres rasgos sustanciales de este liderazgo:

1. Son los grupos, más que los individuos, los lugares donde tiene lugar y se desarrolla el liderazgo…
2. El liderazgo se entiende más como una propiedad organizativa que como una prerrogativa individual…, una función desarrollada a través de los distintos roles de la organización y no como un conjunto de acciones asociadas a una determinada posición o rol.

3. El papel del director consiste fundamentalmente en liderar a otros para que se lideren a sí mismos, estimular a los participantes para que se conviertan en líderes.

La visión del liderazgo distribuido sobrepasa a la posición del liderazgo formal e incorpora las actividades de varias personas en una escuela que trabaja en la movilización y orientación del personal en el proceso de cambio educativo. De aquí que las implicaciones de este liderazgo sean las de inclusión al trabajo a la totalidad de miembros de la escuela y la comprensión de cómo las prácticas de liderazgo se extienden, de igual forma, sobre todos los integrantes del centro escolar en su interacción (Spillane, Halverson & Diamont, 2004).

En el mismo sentido, la OCDE (2009, p. 19) define al liderazgo distribuido como:

> Un concepto más amplio en el que la autoridad que guía no reside sólo en una persona, sino que puede distribuirse entre diferentes personas dentro de la escuela y fuera de ella… El liderazgo escolar puede abarcar a personas que ocupan varios puestos y funciones, como los directores, los adjuntos y los subdirectores, los equipos de liderazgo escolares y el personal de nivel escolar implicado en tareas de liderazgo.

Entonces, la división del trabajo es el punto de partida de la perspectiva de distribución del liderazgo, la cual se refiere a los medios con los que cuenta una organización para desempeñar funciones, actividades y tareas, de forma controladas (Gronn, 2006; Spillane et al., 2004)

Ante toda esta serie de referencias, entre el ejercicio de una nueva perspectiva de distribución del liderazgo y la función que desempeña cada integrante de una comunidad escolar, se destaca que cada miembro de la escuela (directivos, docentes, personal de apoyo, padres de familia y alumnos) puede y debe de ser un líder dentro de su centro educativo, lo que los pondrá en la posibilidad de mejorar el

liderazgo escolar y, por ende, mejorar su escuela (Hopkins et al., 1994; Hopkins & Harris, 1997; West et al., 2000; Harris, 2004a; Timperley, 2005 todos citados en OCDE, 2009; OCDE, 2009).

La investigación de las implicaciones de la función que desempeñan los docentes de educación básica respecto al ejercicio de un liderazgo distribuido tiene como objetivos:

a) Identificar el nivel de implicaciones de la función que desempeñan los docentes de educación básica en el ejercicio del liderazgo distribuido.
b) Determinar las implicaciones de la función que desempeñan los docentes de educación básica en el ejercicio de un liderazgo compartido.
c) Determinar las implicaciones de la función que desempeñan los docentes de educación básica en el ejercicio de prácticas dispersadas.

Metodología

La presente indagación es de tipo exploratorio, descriptivo, correlacional, transversal y no experimental. Para la recopilación de la información se diseñó un cuestionario con 83 ítems, el cual fue llamado Inventario de Prácticas de Liderazgo Distribuido (IPLD). Cabe mencionar que esta parte del estudio, solo abarca los primeros 44 ítems del citado inventario en su dependencia con la variable función que desempeñan.

El IPDL está constituido por 83 ítems cuyas respuestas se presentan en un escalonamiento Lickert con cinco niveles. Ante el cuestionamiento ¿Qué tan de acuerdo está con….? El encuestado se encuentra frente a cinco opciones de

respuesta: totalmente en desacuerdo, en desacuerdo, indeciso, de acuerdo y totalmente de acuerdo.

Analizando el Inventario, en el jueceo se obtuvo un índice KR-20 (con la fórmula de Kuder-Richardson) de .83, lo que indica que la confiabilidad que determinaron los jueces fue muy alta; posteriormente, se sometió a piloteo mediante la fórmula de Cronbach y se obtuvo el índice alfa de .97, por lo que se determinó que el instrumento es confiable y de acuerdo a los propósitos del estudio.

Los docentes y directivos encuestados de educación básica de Victoria de Durango fueron 774, sobre lo cual, la distribución de los docentes según la variable función que desempeñan es: 155 son directivos, 441 son docentes y 178 es personal docente de apoyo.

Resultados

El proceso de análisis paramétrico desarrollado en la presente indagación, entre cada uno de los grupos (directivos, docentes y personal docente de apoyo), se auxilió del programa estadístico *STATISTICA* versión 5.5, utilizando el análisis de varianza (ANOVA).

De acuerdo a la estructura del cuestionario aplicado, en el presente escrito, se describe el análisis de las dimensiones liderazgo compartido y prácticas dispersadas de la variable liderazgo distribuido y su dependencia con la variable función que desempeñan.

Entonces, se puede deducir que el nivel de implicaciones de la función que desempeñan los docentes de educación básica de Victoria de Durango respecto al ejercicio del liderazgo distribuido es de 75%, el cual interpretado en un baremo de

tres valores (de 0 a 33%, bajo; de 34% a 66%, medio; y de 67% a 100%, alto), permite afirmar que sus implicaciones son de un nivel alto.

Dentro de la dimensión 1, liderazgo compartido, de la variable liderazgo distribuido, los ítems significativos se presentan en la tabla 5.

Tabla 5.
Ítems significativos de la dimensión liderazgo compartido de la variable liderazgo distribuido.

SUBDIMENSIÓN	# DE ÍTEM	ÍTEM
Cambio en la cultura	2	Participo en la realización de tareas
	8	Innovo dentro de la escuela
	10	Conozco las necesidades
	13	Procuro satisfacer las necesidades
	14	Tomo la iniciativa
	16	Me expreso libremente
Toma de decisiones compartida	3	Se comparte la toma de decisiones sobre el proceso de planeación
	7	Se comparte la toma de decisiones sobre los éxitos o fracasos
	11	Se comparte la toma de decisiones sobre las actividades académicas
	15	Se comparte la toma de decisiones sobre las acciones presupuestales
	18	Se comparte la toma de decisiones sobre las responsabilidades en la rendición de cuentas de los integrantes de la escuela
	21	Se comparte la toma de decisiones sobre las acciones administrativas

Lo anterior, nos da a conocer que, en la subdimensión, cambio en la cultura, dentro del ítem 2, los docentes tienen un diferente nivel de participación en la realización de las tareas de la escuela, al analizar la varianza entre los datos de los grupos en una prueba Post Hoc, se puede definir que el personal docente de apoyo son quienes menos participan en la realización de las tareas educativas.

Enseguida, en el ítem 8, los docentes tienen un diferente nivel de innovación; en el ítem 10, de conocimiento de las necesidades de la escuela; en el ítem 13, de procuración por la satisfacción de necesidades; en el ítem 14, de iniciativa y, por último, en el ítem 16, de libertad para expresarse, al analizar la varianza entre los

datos de los grupos en una prueba Post Hoc en los ítems aquí citados, se puede determinar que los docentes y el personal docente de apoyo en menor medida innovan, conocen las necesidades y procuran su satisfacción, tienen iniciativa y libertad para expresarse dentro de la escuela, a diferencia de los directivos.

En la subdimensión, toma de decisiones compartida, en el ítem 3, a los docentes se les comparte en diferente nivel la toma de decisiones del proceso de planeación; en el ítem 7, de los éxitos o fracasos escolares; en el ítem 11, de las actividades académicas; en el ítem 15, de las acciones presupuestales; en el ítem 18, de las responsabilidades en la rendición de cuentas y, en el ítem 21, de las acciones administrativas de la escuela, al analizar la varianza entre los datos de los grupos en una prueba Post Hoc en los ítems referidos, se puede determinar que a los docentes y al personal docente de apoyo se les comparte menos la toma de decisiones sobre el proceso de planeación, los éxitos o fracasos educativos, las actividades académicas, las acciones presupuestales, las responsabilidades en la rendición de cuentas y en las acciones administrativas del centro escolar, a diferencia de los directivos.

Dentro de la dimensión 2, prácticas dispersadas, de la variable liderazgo distribuido, los ítems significativos se presentan en la tabla 6.

Tabla 6.
Ítems significativos de la dimensión prácticas dispersadas de la variable liderazgo distribuido.

SUBDIMENSIÓN	# DE ÍTEM	ÍTEM
Profesionalización	23	Se promueve la capacitación
	24	Se fomentan oportunidades de actualización
	25	Se motiva la certificación académica
Interacción con los demás	27	Se promueve el ejercicio de la democracia
	28	Se fomenta la igualdad de los miembros
	29	Existe equidad con los integrantes de la comunidad
	30	Se promueve la solidaridad
	31	Se fortalece la colaboración de los integrantes
	32	Se promueve la apertura al diálogo
	33	Existe confianza para dialogar
	34	Se ejerce autoridad en el cumplimiento de las funciones establecidas
	35	Existe comunicación entre los integrantes
	36	Existe motivación para el trabajo escolar
	37	Existe respeto entre los miembros
	38	Existe tolerancia entre los integrantes
	39	Se valora a cada integrante según sus aptitudes
	44	Se cuenta con una definición exacta de la dirección que debe seguir la realización de las actividades
Gestión	26	Se procuran las metas que pretende alcanzar la escuela
	40	Se procura la resolución de los problemas
	42	Se procura el trabajo coordinado
	43	Se procura el óptimo rendimiento de los integrantes

Lo anterior nos da a conocer que, en la subdimensión, profesionalización, dentro del ítem 23, los docentes sienten un diferente nivel de promoción de la capacitación; en el ítem 24, en el fomento a las oportunidades de actualización y, en el ítem 25, de motivación hacia la certificación académica, al analizar la varianza entre los datos de los grupos en una prueba Post Hoc en los ítems mencionados, se puede determinar que los docentes y el personal docente de apoyo sienten un menor nivel en la promoción de la capacitación, el fomento a las oportunidades de actualización y de motivación hacia la certificación académica al interior de la escuela, en comparación con los directivos.

En la subdimensión, interacción con los demás, en el ítem 27, los docentes sienten un diferente nivel en la promoción del ejercicio de la democracia; en el ítem

28, en el fomento a la igualdad; en el ítem 29, en la existencia de equidad; en el ítem 30, en la promoción de la solidaridad; en el ítem 31, en el fortalecimiento de la colaboración; en el ítem 32, en la promoción a la apertura al diálogo; en el ítem 33, en la existencia de confianza para dialogar; en el ítem 34, en el ejercicio de la autoridad para el cumplimiento de las funciones establecidas; en el ítem 35, en la existencia de comunicación; en el ítem 36, en la existencia de motivación para el trabajo; en el ítem 37, en la existencia de respeto; en el ítem 38, en la existencia de tolerancia; en el ítem 39, en la valoración de los integrantes de la escuela y, en el ítem 44, en la definición exacta de la dirección que debe seguir la realización de las tareas escolares, al analizar la varianza entre los datos de los grupos en una prueba Post Hoc en los ítems citados, se puede determinar que los docentes y el personal docente de apoyo sienten en menor medida la promoción del ejercicio de la democracia, la solidaridad y la apertura al diálogo, el fomento a la igualdad, el fortalecimiento de la colaboración, el ejercicio de la autoridad para el cumplimiento de las funciones establecidas, la valoración de los integrantes, la definición exacta de la dirección a seguir y la existencia de equidad, confianza para dialogar, comunicación, motivación para el trabajo, respeto y tolerancia, a diferencia de los directivos.

Finalmente, en la subdimensión, gestión, en el ítem 26, los docentes sienten un diferente nivel de procuración de las metas; en el ítem 40, de resolución de la problemática escolar; en el ítem 42, de procuración de trabajo coordinado y, en el ítem 43, del óptimo rendimiento de los integrantes de la escuela, al analizar la varianza entre los datos de los grupos en una prueba Post Hoc en los ítems referidos, se puede determinar que los docentes y el personal docente de apoyo sienten en menor medida la procuración de las metas, la resolución de la

problemática, el trabajo coordinado y del óptimo rendimiento de los integrantes de la escuela.

Conclusiones

Las implicaciones de la función que desempeñan los docentes de educación básica de Victoria de Durango respecto al ejercicio del liderazgo distribuido presentan un nivel alto.

Las implicaciones de la función que desempeñan los docentes de educación básica respecto al ejercicio de un liderazgo compartido son: que el personal docente de apoyo es quien menos participa en la realización de las tareas escolares, que los docentes y el personal docente de apoyo en menor medida innovan, conocen las necesidades escolares y procuran su satisfacción, tienen iniciativa y libertad para expresarse, se les comparte menos la toma de decisiones sobre el proceso de planeación, los éxitos o fracasos escolares, las actividades académicas, las acciones presupuestales, las responsabilidades en la rendición de cuentas y en las acciones administrativas del centro escolar, a diferencia de los directivos.

Las implicaciones de la función que desempeñan los docentes de educación básica respecto al ejercicio de prácticas dispersadas son: que los docentes y el personal docente de apoyo sienten en menor medida la promoción de la capacitación, el fomento a las oportunidades de actualización y de motivación hacia la certificación académica, la promoción del ejercicio de la democracia, la solidaridad y la apertura al diálogo, el fomento a la igualdad, el fortalecimiento de la colaboración, el ejercicio de la autoridad para el cumplimiento de las funciones establecidas, la valoración de los integrantes, la definición exacta de la dirección a

seguir y la existencia de equidad, confianza para dialogar, comunicación, motivación para el trabajo, respeto y tolerancia, la procuración de las metas, la resolución de la problemática, el trabajo coordinado y del óptimo rendimiento de los integrantes de la escuela, a diferencia de los directivos.

Referencias

Angelle, P. (2010). An Organizational Perspective of Distributed Leadership: A Portrait of a Middle School. *RMLE (Research in Middle Level Education)* Vol. 33, núm. 5. Recuperado de http://www.eric.ed.gov/PDFS/EJ887819.pdf consultado el 6 de enero de 2011.

Dinham, S. (2005). *Principal Leadership for Outstanding Educational Outcomes.* Australia. Recuperado de http://gtansw.wikispaces.com/file/view/Leadership-_Dinham_2.pdf

Escamilla, S. A. (2006). *El Director Escolar. Necesidades de formación para un desempeño profesional.* Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona. España.

Gronn, P. (2006). *The Significance of Distributed Leadership.* Victoria, Australia. Recuperado de http://www.scotlandschoolleadershipevent.com/documents/Significance_of_Distr_Leadership.pdf

Halverson, R. (2006). A Distributed Leadership Perspective on How Leaders Use Artifacts to Create Professional Community in Schools. *WCER Working Paper* No. 2006-4 Recuperado de http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED496310.pdf

Harris, A. & Spillane, J. (2008). Distributed Leadership Through the Looking Glass. Management in Education. *British Educational Leadership, Management & Administration Society.* SAGE publications. 22, p. 31-34.

MacBeath, J. (2005). Leadership as Distributed: a Matter of Practice. *School Leadership & Management,* 25 (4), p. 349-366. Recuperado de http://pdfserve.informaworld.com/190260__723863796.pdf

OCDE, (2009). *Mejorar el Liderazgo Escolar volumen 1: política y práctica.* Beatriz Pont, Deborah Nusche, Hunter Moorman. OCDE.

Spillane, J. P. & Camburn, E. (2006). *The Practice of Leading and Managing: The Distribution of Responsibility for Leadership and Management in the Schoolhouse.* National Institute for School Leadership Evaluation. Recuperado de http://mspnet.mspnet.org/media/data/The_Practice_of_Leading_and_Managing.pdf?media_000000006104.pdf

Spillane, J.P., Halverson, R. & Diamond, J.B. (2004). Towards a Theory of Leadership Practice: a Distributed Perspective. *Journal of Curriculum Studies,* 36(1): 3–34. Recuperado de http://www.distributedleadership.com/DLS/Publications_files/Spillane,%20Halverson,%20Diamond.%20Towards%20a%20theory%20of%20leadership%20practice-%20A%20distributed%20perspective.pdf

STATISTICA kernel release 5.5. Copyright 1984-2000 by StatSoft, Inc.

CAPÍTULO CINCO

EL LIDERAZGO DISTRIBUIDO EN LOS CENTROS ESCOLARES DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO

Manuel Ortega Muñoz
Secretaría de Educación del Estado de Durango/Maestría en Educación Campo Práctica Educativa/ Candidato a Doctor en Ciencias para el Aprendizaje por la Universidad Pedagógica de Durango
manuelor2110@hotmail.com
Manuel Rocha Fuentes
Instituto Tecnológico de Durango/Doctor de Filosofía en Ciencias Físico Matemáticas
dr_rocha@yahoo.com

Resumen

El presente escrito, es parte de una investigación más amplia que versa sobre la relación que existe entre el liderazgo distribuido y la cultura organizacional en las escuelas de educación básica de Victoria de Durango. En esta parte, se plantearon como objetivos: a) Identificar cuál es el nivel de implicaciones del género respecto al ejercicio del liderazgo distribuido en las escuelas de educación básica de Victoria de Durango, b) Determinar cuáles son las implicaciones del género respecto al ejercicio de un liderazgo compartido en las escuelas de educación básica de Victoria de Durango y c) Determinar cuáles son las implicaciones del género respecto al ejercicio de prácticas dispersadas en las escuelas de educación básica de Victoria de Durango. Para el logro de los objetivos planteados se llevó a cabo un estudio exploratorio, descriptivo, correlacional, transversal y no experimental. El acopio de información se llevó a cabo mediante el método de la encuesta, utilizando un cuestionario aplicado a 774 docentes y directivos de educación básica de Victoria de Durango. Sus principales resultados, permiten afirmar que las implicaciones del género respecto al ejercicio del liderazgo distribuido presentan un nivel medio, analizando sus dimensiones liderazgo compartido y prácticas dispersadas.

Palabras Clave: Liderazgo distribuido, género, liderazgo compartido, prácticas dispersadas.

Introducción

Resulta esencial que todos los miembros de las comunidades escolares de educación básica estemos consientes del compromiso, responsabilidad y participación que tenemos para con nuestras escuelas, lo que nos pondrá en la posibilidad de resolver sus múltiples carencias y necesidades. Ante esto, un aspecto fundamental para nuestra óptima labor dentro del centro educativo, será la consideración que se tenga para con el otro, es decir, remitiéndonos al objetivo de la

presente indagación, conocer como se consideran las mujeres respecto a los hombres en el ejercicio de una nueva forma de actuar y pensar respecto al liderazgo: el liderazgo distribuido.

La revisión de la literatura permitió identificar que la perspectiva del liderazgo distribuido ha sido estudiada como parte esencial de toda organización (Peris, 1998), en la práctica de los directivos escolares (Chen, 2007) en su relación con la eficacia organizacional (Thieme, 2005), con el poder para la enseñanza (Sherer, 2008) y con las oportunidades de aprendizaje organizacional (Spillane, Healey & Parise, 2009). Ante esto, se puede destacar que la perspectiva del liderazgo distribuido no ha sido estudiada en su dependencia con la perspectiva de género y es casi nula su indagación en el ámbito latinoamericano, elementos que se concretan en la presente indagación.

El liderazgo distribuido dentro de las instituciones educativas, tiene como finalidad la mejora del liderazgo escolar, es decir, contribuye a una mayor eficacia y mejores condiciones para el ejercicio del liderazgo (OCDE, 2009), pero además, es un aspecto sustancial de la capacidad de la escuela indispensable para mejorar (Hopkins et al., 1994; Hopkins & Harris, 1997; West et al., 2000; Harris, 2004a; Timperley, 2005 todos citados en OCDE, 2009).

Esta perspectiva de la distribución del liderazgo, posee como base la teoría de la actividad y la teoría de la cognición distribuida, para constituirse como un marco en el estudio de la práctica del liderazgo. De lo que se trata, es de evidenciar lo que los líderes piensan y practican (Spillane, Halverson & Diamont, 2004).

Se trata pues de ir más allá de centrarse exclusivamente en el individuo para ver la actividad como un producto de lo que el actor sabe, cree, y lo hace a través de contextos sociales, culturales y materiales (Spillane & Sherer, 2004).

El líder heroico, percepción que debe quedarse en el pasado por ser dependiente de presupuestos no legitimables (Senge, 1992 citado en Bolivar, 1997), se sustituye con un liderazgo que se centra en los equipos en lugar de las personas y pone un mayor énfasis a docentes, personal de apoyo y los estudiantes como líderes (Harris, 2004). Esta forma de liderazgo podría representar que los docentes con diferentes niveles de experiencia y capacidad, junto con sus directores designados formalmente, constituyen una masa crítica o reserva potencial de líderes, es decir, se habla de un liderazgo compartido (Gronn, 2003b; Spillane et al., 2004), concebido este como “una construcción social de la realidad” (Fernández, 2002 citado en Escamilla, 2006 p. 228).

Asimismo, la perspectiva del liderazgo distribuido reconoce que existen varios líderes en las organizaciones (Spillane et al., 2004) y que las actividades o prácticas de liderazgo son considerablemente distribuidas o dispersadas dentro y entre ellas (Murillo, 2006; Harris, 2007).

Entonces, nos encontramos ante la necesidad de evidenciar las prácticas de liderazgo al interior de los centros educativos, lo cual resulta esencial para su comprensión (Spillane et al. 2004). El liderazgo distribuido no es un nuevo tipo de liderazgo, al menos no en la forma en que solemos pensar en los tipos, es una forma diferente de pensar (Bennett et al., 2003a y 2003b citados en OCDE, 2009; Gronn, 2003a) y representar (en el discurso) el fenómeno de liderazgo (Gronn, 2003a).

Toda esta serie de tesis, sostienen lo fundamental que resulta para toda institución educativa el ejercicio de un liderazgo distribuido a lo largo y ancho de toda la comunidad escolar, lo que implica que mujeres y hombres deben de contar con los mismos derechos, oportunidades, compromisos y responsabilidades para con su escuela.

La indagación de las implicaciones del género respecto al ejercicio de un liderazgo distribuido tiene los siguientes objetivos:

- Identificar cuál es el nivel de implicaciones del género respecto al ejercicio del liderazgo distribuido en las escuelas de educación básica de Victoria de Durango
- Determinar cuáles son las implicaciones del género respecto al ejercicio de un liderazgo compartido en las escuelas de educación básica de Victoria de Durango
- Determinar cuáles son las implicaciones del género respecto al ejercicio de prácticas dispersadas en las escuelas de educación básica de Victoria de Durango.

Metodología

El presente estudio es de tipo exploratorio, descriptivo, correlacional, transversal y no experimental. Para el acopio de datos se diseñó un cuestionario con 83 ítems, el cual fue denominado Inventario de Prácticas de Liderazgo Distribuido (IPLD). Cabe hacer mención de que el extracto de investigación que aquí se presenta, solo abarca los primeros 44 ítems del mencionado inventario en su relación con la variable género.

El IPDL se compone de 83 ítems cuyas respuestas se presentan en un escalonamiento Lickert con cinco niveles. Ante el cuestionamiento ¿Qué tan de acuerdo está con….? El sujeto de investigación se encuentra frente a cinco opciones para responder: totalmente en desacuerdo, en desacuerdo, indeciso, de acuerdo y totalmente de acuerdo.

Al analizar el IPDL, en el jueceo se obtuvo un índice KR-20 (con la fórmula de Kuder-Richardson) de .83, de tal manera que la confiabilidad que evaluaron los jueces fue muy alta; posteriormente, el Inventario se sometió a piloteo mediante la fórmula de Cronbach y se obtuvo el índice alfa de .97, por lo que se determinó que el instrumento es confiable y de acuerdo a los propósitos de la investigación.

Se encuestaron a 774 docentes y directivos de educación básica de Victoria de Durango. La distribución de los docentes según la variable género es:

- 475 docentes son mujeres.
- 299 docentes son hombres.

Resultados

El análisis paramétrico realizado dentro del presente escrito, entre mujeres y hombres, se apoyó del programa estadístico computacional SPSS versión 17.0, utilizando la prueba *t* de *Student* para muestras independientes con varianzas homogéneas, dado que la probabilidad de homogeneidad fue mayor a .05 en todas las comparaciones.

De acuerdo a la estructura del cuestionario aplicado, en este trabajo se describe el análisis de las dimensiones liderazgo compartido y prácticas dispersadas de la variable liderazgo distribuido y su dependencia con la variable género, donde

cada dimensión de dicha variable está compuesta por 22 ítems, con lo cual se llegó al análisis de 44 ítems.

De forma general, se puede deducir que el nivel de implicaciones del género respecto al ejercicio del liderazgo distribuido en las escuelas de educación básica de Victoria de Durango es de 50%, el cual interpretado en un baremo de tres valores (de 0 a 33%, bajo; de 34% a 66%, medio; y de 67% a 100%, alto) permite afirmar que las implicaciones del género respecto al ejercicio del liderazgo distribuido es de nivel medio.

Para continuar con la descripción de los resultados, se agruparon los ítems significativos según cada dimensión, resultando lo siguiente:

Dentro de la dimensión 1, liderazgo compartido, de la variable liderazgo distribuido, los ítems significativos se presentan en la tabla 7.

Tabla 7.
Ítems significativos de la dimensión liderazgo compartido de la variable liderazgo distribuido

# DE ÍTEM	**ÍTEM**	***P* (NIVEL DE SIGNIFICANCIA)**
1	Tengo libertad de actuar	.041
4	Decido libremente	.009
5	Cuento con libertad de elección	.042
16	Me expreso libremente	.006
14	Tomo la iniciativa	.015
8	Innovo dentro de la escuela	.006
11	Se comparte la toma de decisiones sobre las actividades académicas	.004
15	Se comparte la toma de decisiones sobre las acciones presupuestales	.004
18	Se comparte la toma de decisiones sobre las responsabilidades en la rendición de cuentas de los integrantes	.010

Al interpretar lo que ocurre entre mujeres y hombres dentro de la dimensión liderazgo compartido de la variable liderazgo distribuido, se puede determinar que, las mujeres no cuentan con la misma autonomía con la que gozan los hombres dentro

de las instituciones educativas, es decir, las mujeres no tienen ni la misma libertad de actuar, ni de decidir, ni de elegir y ni tampoco de expresarse libremente dentro de su centro escolar. Además, las mujeres también se ven limitadas ante los hombres en tomar la iniciativa dentro de la escuela y, de igual forma, en su capacidad para innovar dentro de la institución educativa.

En cuanto a la toma de decisiones compartida que debe existir dentro de la escuela, a las mujeres se les comparte menos la toma de decisiones institucionales en contraste con los hombres. A las mujeres se les comparte en menor medida la toma de decisiones sobre las actividades académicas, las acciones presupuestales y sobre las responsabilidades en la rendición de cuentas de los integrantes del centro educativo.

Dentro de la dimensión 2, prácticas dispersadas, de la variable liderazgo distribuido, los ítems significativos se presentan en la tabla 8.

Tabla 8.
Ítems significativos de la dimensión prácticas dispersadas de la variable liderazgo distribuido.

# DE ÍTEM	**ÍTEM**	***P* (NIVEL DE SIGNIFICANCIA)**
24	Se fomentan oportunidades de actualización	.014
27	Se promueve el ejercicio de la democracia	.020
28	Se fomenta la igualdad de los miembros	.006
29	Existe equidad con los integrantes	.036
30	Se promueve la solidaridad	.041
31	Se fortalece la colaboración de los integrantes	.012
32	Se promueve la apertura al diálogo	.022
33	Existe confianza para dialogar	.003
44	Se cuenta con una definición exacta de la dirección que debe seguir la realización de las actividades	.011
35	Existe comunicación entre los integrantes	.013
36	Existe motivación para el trabajo escolar	.043
40	Se procura la resolución de problemas	.027
42	Se procura el trabajo coordinado	.013

La anterior relación de ítems significativos nos da a conocer que:

Sobre la segunda dimensión del liderazgo distribuido, prácticas dispersadas, se puede afirmar que las mujeres consideran que las oportunidades de actualización que se fomentan en la escuela no son las mismas respecto a las de los hombres.

En cuanto a la interacción que existe entre los integrantes de la escuela, se puede determinar que las mujeres expresan, a diferencia de los hombres, una menor promoción del ejercicio de la democracia, de la solidaridad y de la apertura al diálogo al interior de la escuela, una menor existencia de equidad, confianza y comunicación entre los integrantes de la escuela y de motivación para el trabajo escolar, así como un menor fomento a la igualdad entre los miembros de la comunidad escolar, un menor fortalecimiento de la colaboración entre los integrantes de la escuela y, por último, una menor definición en la dirección que debe seguir la realización de las actividades escolares.

Con respecto a la gestión vivida dentro de las escuelas, se puede mencionar que las mujeres identifican en menor medida la procuración de la resolución de la problemática escolar y del trabajo coordinado al interior del centro escolar, a diferencia de los hombres.

Conclusiones

Las implicaciones del género respecto al ejercicio del liderazgo distribuido en las escuelas de educación básica de Victoria de Durango presentan un nivel medio.

Las implicaciones del género respecto al ejercicio de un liderazgo compartido en las escuelas de educación básica de Victoria de Durango muestran que las mujeres no cuentan con la misma autonomía con la que gozan los hombres, se ven limitadas ante los hombres en tomar la iniciativa dentro de la escuela, en su

capacidad para innovar y, además, se les comparte menos la toma de decisiones institucionales en contraste con los hombres.

Las implicaciones del género respecto al ejercicio de prácticas dispersadas en las escuelas de educación básica de Victoria de Durango muestran que las mujeres consideran que las oportunidades de actualización que se fomentan en la escuela no son las mismas respecto a las de los hombres, expresan, a diferencia de los hombres, una menor promoción del ejercicio de la democracia, de la solidaridad y de la apertura al diálogo al interior de la escuela, una menor existencia de equidad, confianza y comunicación entre los integrantes de la escuela y de motivación para el trabajo escolar, así como un menor fomento a la igualdad entre los miembros de la comunidad escolar, un menor fortalecimiento de la colaboración entre los integrantes de la escuela y, por último, una menor definición en la dirección que debe seguir la realización de las actividades escolares y, además, las mujeres identifican en menor medida la procuración de la resolución de la problemática escolar y del trabajo coordinado al interior del centro educativo.

Referencias

Bolívar, A. (1997). Liderazgo, mejora y centros educativos. En A. Medina (coord.). *El liderazgo en educación.* (pp. 25-46). Madrid: UNED.

Chen, Y. (2007). Teacher Leadership in Selected Elementary Schools in Texas: a Distributed Leadership Perspective. *UCEA. Conference Proceedings for Convention.* Recuperado de http://coe.ksu.edu/ucea/2007/Chen_UCEA2007.pdf

Escamilla, S. A. (2006). *El Director Escolar. Necesidades de formación para un desempeño profesional.* Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona. España.

Gronn, P. (2003a). Leadership's Place in a Community of Practic. En M. Brundrett, N. Burton & R. Smith (Eds), *Leadership in Education*. Sage: London. pp. 23-35.

Gronn, P. (2003b). *The New Work of Educational Leaders: Changing leadership Practice in an era of School Reform.* London: Paul Chapman.

Harris, A. (2004). Distributed Leadership: Leading or Misleading. *Educational Management and Administration,* 32(1): 11–24.

Harris, A. (2007). Distributed Leadership: Conceptual Confusion and Empirical Reticence. *International Journal of Leadership in Education,* 10(3): 1–11.

Murillo, F. J. (2006). Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 4*(4e), 11-24. Recuperado de http://www.rinace.net/arts/vol4num4e

OCDE, (2009). *Mejorar el Liderazgo Escolar volumen 1: política y práctica.* Beatriz Pont, Deborah Nusche, Hunter Moorman. OCDE.

Peris, R. (1998). *El liderazgo organizacional: un acercamiento desde las teorías implícitas.* Universitat Jaume. Tesis Doctoral. Recuperado de http://www.tesisenxarxa.net/TDX/TDX_UJI/TESIS/AVAILABLE/TDX-0414108-125858//peris.pdf

Sherer, J. (2008). Power in Distributed Leadership: How Teacher Agency Influences Instructional Leadership Practic. *Distributed Leadership Project*. University of Pittsburgh. Recuperado de http://www.lrdc.pitt.edu/publications/pdfs/200804291835050.DL_Power_jzs.pdf

Spillane, J. & Sherer, J. (2004). *A Distributed Perspective on School Leadership: Leadership Practice as Stretched over People and Place.* Northwestern University. U.S.A. Recuperado de http://www.sesp.northwestern.edu/docs/leadstretchSPISHE.pdf

Spillane, J. P., Healey, K. & Parise, L. (2009). School Leaders' Opportunities to Learn: a Descriptive Analysis from a Distributed Perspective. *Educational Review.* Vol. 61/ 4, 407-432. Recuperado de http://www.distributedleadership.com/DLS/Publications_files/PUBLISHED.%20Spillane,%20Healey,%20Parise.%20School%20leaders%20opportunities%20to%20learn.pdf

Spillane, J.P., Halverson, R. & Diamond, J.B. (2004). Towardsa Theoryof Leadership Practice: a Distributed Perspective. *JournalofCurriculum Studies,* 36(1):3–34. Recuperado de http://www.distributedleadership.com/DLS/Publications_files/Spillane,%20Halverson,%20Diamond.%20Towards%20a%20theory%20of%20leadership%20practice-%20A%20distributed%20perspective.pdf

SPSS Statistics 17.0(23-ago-2008). Copyright 1993-2007. Polar Engineering and Consulting, http://www.winwrap.com/

Thieme, C.P. (2005).*Liderazgo y eficiencia en la educación primaria.* Universidad Autónoma de Barcelona. Tesis Doctoral. Recuperado de http://www.tdr.cesca.es/TESIS_UAB/AVAILABLE/TDX-0621106-000957//cptj1de1.pdf

SEGUNDA PARTE: PROCESOS, ORGANIZACIÓN Y COLEGIACIÓN

La gestión educativa mantiene una vertiente de estudio amplia, procesual, que escapa a la dimensión política-administrativa, a la parte de dirección, supervisión y liderazgo escolar. Siguiendo con la analogía que ya se ha presentado en la primera parte de este libro, si la dirección, supervisión y podemos agregar a la planeación y la evaluación, además del liderazgo escolar, representan la cabeza de la gestión, en contraparte diríamos que los procesos, lo organizacional, lo académico, lo cultural y comunitario constituyen al cuerpo de la gestión educativa.

Estas dimensiones de la gestión que aluden a los procesos de construcción colectivos en el seno de las instituciones educativas, nos ofrecen otra vertiente de análisis compleja, total pero a la vez integradora del fenómeno de la gestión en los centros educativos y cuyo centro es el sujeto en la escuela (Cassasus, 1997; Lavín, 2002; Romero, 2003).

En lo anterior se implica un importante cambio del *rol directivo* en el gestor educativo, transitando desde la dirección normativa hacia la incentivación y animación pedagógica de los procesos de gestión, coordinando y articulando las acciones, desarrollando el trabajo académico de la gestión y asumiendo una tarea de coordinación de dicho proceso, este importante cambio de rol en la gestión, ha sido llamado por Fierro y Tapia (1999), *innovación en la gestión educativa* y quien se ha referido a este tipo de gestión, focalizando la articulación del trabajo académico dentro del centro escolar, denominándolo como *gestión pedagógica* han sido

Ezpeleta y Furlán (2000). Se trata entonces de que los gestores educativos sean gestores pedagógicos y pongan como centro de su tarea, la incentivación del trabajo académico en la escuela.

Ahora bien, para lograr esa articulación del trabajo académico y de los procesos de gestión dentro de la escuela, es insoslayable el papel que desempeña la colegiación entre los profesores y la constitución de órganos colegiados orientados hacia ese fin. Esta colegialidad deberá no ser artificial, sino fruto de la colaboración auténtica entre los profesores (Hargreaves y Dawe, 1990; Navarro et. al. 2009), asimismo se deberá transformar a la organización escolar a fin de que la escuela pueda tener una estructura flexible, dialogante, como una organización colegial, orientada hacia la colaboración académica de los profesores; en este punto se conectan los procesos de gestión con la organización y la colegiación dentro de la institución educativa.

Esta revisión de esta vertiente de la gestión educativa, nos lleva a enmarcar las investigaciones sobre gestión educativa que constituyen a la segunda parte de este libro en dicha vertiente, esta segunda parte mantiene por tanto, como ejes vertebradores de las investigaciones que se incluyen, a los procesos, a la organización y a la colegiación. A continuación se presentan las investigaciones que conforman la segunda parte del libro: *Experiencias de investigación: puntos de encuentro con la gestión de las instituciones educativas.*

Inician la segunda parte del libro, con el capítulo seis, los investigadores María Isabel Enciso Ávila, José Alfredo Flores Grimaldo y Ma. Inez González Navarro, del *Sistema Universidad Virtual de la Universidad de Guadalajara*, ellos presentan la investigación titulada: *Tipos de trayectorias que propicia una organización escolar*

poco flexible, en dicho trabajo los autores integran los resultados de cuatro programas educativos del Sistema de Universidad Virtual, a fin de estudiar los tipos de trayectoria escolar que se dan por cohorte analizada. Se emplea el marco teórico del nuevo institucionalismo y el modelo de racionalidad limitada, para explicar las decisiones de los estudiantes que conforman cada tipo de trayectoria académica con relación al modelo de organización y la flexibilidad que este presenta.

Entre los hallazgos que ponen como centro a la organización escolar y al estudiante, se llega a reconocer que: *Tienen ambos un objetivo compartido, sin embargo no se trabaja bajo un sistema de cooperación, si no de conflicto constante, donde los objetivos individuales han adquirido mayor peso, y son pocos los que alcanzan el objetivo compartido con retraso…* Con este apunte, los autores comparten la idea de la importancia de la organización escolar en la determinación del tipo de trayectoria académica de los estudiantes.

En el capítulo siete, Laurencia Barraza Barraza, del *Centro de Actualización del Magisterio de la Ciudad de Durango*, presenta la investigación titulada: *El trabajo colegiado una estrategia de mejora para la práctica docente*, En esta indagación, la autora aborda la influencia que tiene el trabajo colegiado en la práctica docente de los profesores. La investigación se presenta bajo un estudio de caso, aplicándose un cuestionario abierto a los profesores formadores de docentes, con un tratamiento cualitativo. Se encontró que *el trabajo colegiado se realiza desde los espacios de las academias y se asume como una estrategia que atraviesa a todas las áreas, acciones y actividades que se realizan en el centro escolar. Asimismo se advierte como un espacio de profesionalización y como una posibilidad del ser, mientras que*

a las academias se les concibe como el espacio instituido para realizar trabajo colegiado.

Estos hallazgos son importantes, porque recuperan algunas tesis propuestas por Hargreaves y Fullan (2000), respecto a la colegiación y la balcanización del trabajo docente. La autora concluye con que, aún y a pesar de los obstáculos que se presentan para favorecer la colegialidad en los profesores, —entre ellos las formas burocráticas de su evaluación— el trabajo colegiado ha contribuido a la mejora de la práctica docente.

En el capítulo ocho del libro, José Bernardo Sánchez Reyes y Rosa Yadira Saavedra Torres, de La *Escuela Normal "Carlos A. Carrillo" y la Escuela Normal "J. Guadalupe Aguilera"* respectivamente, presentan la investigación titulada: Sentido y significado que tiene para los profesores de las IFADS la formación de cuerpos académicos y el perfil PROMEP.

En esta indagación, los autores analizan el impacto y las manifestaciones de los profesores formadores de docentes ante la implementación del PROMEP en las escuelas normales parte de la investigación. El objetivo planteado es describir y comprender el impacto de la implementación de esta estrategia como parte de una política pública que busca mejorar la calidad educativa en México, para ello emplean una metodología cualitativa y utilizan entrevistas a profundidad y observaciones participantes.

Los autores destacan que: estudiar los significados que los distintos actores atribuyen a los lineamientos establecidos por PROMEP para la creación de Cuerpos Académicos y el desarrollo de perfiles deseables, nos permitirá conocer las

necesidades e intereses de los mismos. La investigación se encuentra en curso, estando terminado el diseño de la misma y su plan de acopio de datos.

En el capítulo nueve del libro, María Cecilia Losano y José Baltazar García Horta, de la *Universidad Autónoma de Nuevo León*, presentan la investigación titulada: *Equidad educativa: México y Argentina desde una perspectiva comparada.* En ella los autores buscan *caracterizar la equidad en el sistema educativo de nivel medio y medio superior de México y Argentina con respecto a poblaciones marginales, mediante un estudio de casos comparado, utilizando datos cualitativos y cuantitativos.*

En los resultados se destacan características fundamentales relacionadas con la equidad educativa de ambos sistemas educativos de México y Argentina, al respecto señalan: *… las fortalezas de México residen en su relativa equidad de sexo, en el crecimiento de matrícula secundaria y el crecimiento en el empleo a nivel educativo. Por su parte, Argentina se destaca por su bajo índice de probabilidad de caer en la pobreza en comparación con México y el efecto de la escolarización en empleo, considerando que la primaria tiene acceso prácticamente universal*.

El resultado del estudio comparativo, nos deja ver entre líneas, que la equidad en el Sistema Educativo Argentino, por cuanto a los indicadores descritos, está más presente que en el Sistema Educativo de México.

Cierra el capítulo diez del presente libro, la contribución de Esperanza Lozoya Mesa, del Instituto Politécnico Nacional, con el título: La investigación educativa en el instituto politécnico nacional rumbo a los estados del conocimiento. Esta temática, pareciera ser ajena al campo de la gestión educativa, sin embargo, la autora nos describe en su trabajo, a todo un sistema de gestión del conocimiento en el Instituto

Politécnico Nacional (IPN), a través de la sistematización del trabajo de redes al interior del IPN, respecto de la investigación educativa que se ha producido en una cohorte analizada que va del año 2003 al año 2010.

La experiencia de la organización de la investigación educativa, en el IPN, como ejemplo de gestión del conocimiento (Barnes, 2002), es una experiencia digna de ser documentada bajo el propósito que la autora señala: *rumbo a los estados del conocimiento,* ya que se trata de integrar *tendencias y temas abordados, el tipo de producción generada, los problemas de investigación y ausencias, así como su impacto y condiciones de producción.*

Esta es la segunda parte del libro: *Experiencias de investigación: puntos de encuentro con la gestión de las instituciones educativas*. Esperamos que las investigaciones presentadas, respondan a la idea central de la obra; que sean verdaderos puntos de encuentro con las prácticas de gestión en las instituciones educativas de las que formamos parte, que cuando los lectores se acerquen a ellas, consulten sus hallazgos y elaboraciones, participando de los debates abiertos y contribuyendo al campo de la gestión educativa, quizá con nuevas elaboraciones.

Referencias

Barnes, S. (2002). *Sistemas de gestión del conocimiento, teoría y práctica*. Madrid: Thompson.

Cassasus, J. (1999). *La gestión en busca del sujeto*. Santiago: UNESCO/Santiago

Ezpeleta, J. y Furlán A. (2000). *La gestión pedagógica*. México: Correo de la UNESCO.

Fierro, C. Tapia G. (1999). Descentralización educativa e innovación, una mirada desde Guanajuato, en: Pardo, M.C. (Coord.) *Federalización e innovación educativa en México.* México: El colegio de México.

Fullan, M. & Hargreaves, A. (1997). *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela?* Sevilla, España: Publicaciones M-CEP.

Hargreaves, A., Dawe, R. (1990). Paths of professional development: Contrived collegiality, collaborative culture, and the case of peer coaching. En *Teaching and Teacher Education*. Vol. 6 Issue 3, pp. 227-241.

Lavín, S. (2002). Transitando desde la gestión de un "establecimiento" a la gestión de un "Centro de Desarrollo Educativo". En *Pensamiento Educativo*. Vol. 31 (diciembre 2002), pp. 186-202.

Navarro, M., Ortega, M. Martínez, L.M. 2009). Colaboración entre profesores, algunas condiciones y factores que la hacen posible al interior de algunas escuelas públicas. En *Diálogos Educativos*. Año 9 No. 18. pp. 67-88. Recuperado de http://www.umce.cl/~dialogos/n18_2009/navarro.swf

Romero, C. (2003). El cambio educativo y la mejora escolar como procesos de democratización. Una experiencia en escuelas secundarias públicas de la ciudad de Buenos Aires. En REICE, Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en la Educación. Enero Junio/Año Vol. 001. Recuperado de http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/551/55110109.pdf

TIPOS DE TRAYECTORIAS QUE PROPICIA UNA ORGANIZACIÓN ESCOLAR POCO FLEXIBLE

Dra. María Isabel Enciso Ávila (maria.enciso@redudg.udg.mx)
Mtro. José Alfredo Flores Grimaldo (alfredof@redudg.udg.mx)
Lic. Ma. Inez González Navarro (mainezgndei@hotmail.com)
Sistema de Universidad Virtual. Universidad de Guadalajara.

Resumen

La ponencia integra los resultados de una investigación en cuatro programas educativos del Sistema de Universidad Virtual, de la Universidad de Guadalajara, que dan cuenta de los tipos de trayectoria escolar que se dan en una cohorte(2007A) que de acuerdo con la programación académica ya debería haberse graduado. Para ello fue necesario identificar los momentos claves de decisión en la que coincide la programación académica y el estudiante, identificados como ingreso, permanencia y egreso. La perspectiva teórica desde la que se aborda es la del nuevo institucionalismo y como modelo de decisión la racionalidad limitada, ante la poca información que los estudiantes pueden conseguir y los tiempos siempre limitados para tomar la decisión. La organización escolar y el estudiante, reconocen que tienen un objetivo compartido, sin embargo no se trabaja bajo un sistema de cooperación, si no de conflicto constante, donde los objetivos individuales han adquirido mayor peso, y son pocos los que alcanza el objetivo compartido con retraso, alguno de los dos no logra su objetivo individual (eficiencia—satisfacción). Destacándose en mayor proporción estrategias defensivas que consisten en jugar con las reglas o al no verse ante acciones restrictivas terminan por abandonar el programa solicitando su baja definitiva. Motivo por el cual la mayoría de las trayectorias son categorizadas como nulas, seguidas de intermitentes ya que el avance de los alumnos va en cada ciclo por debajo de la ruta sugerida., y en menor medida a diez ciclos de haber iniciado como cooperativas o sobresalientes.
Palabras claves: Trayecto escolar, organización académica.

Introducción

Los estudios sobre estudiantes se han desarrollado en dos grandes tendencias de acuerdo con Guzmán (2002), por una parte están los estudios que delimitan como interés a la población estudiantil de manera abstracta y general; describen a la población y dan cuenta de su morfología por medio del análisis de variables y mediante datos estadísticos. Y la contraparte de investigaciones que abordan a los estudiantes como actores o sujetos y que han logrado incursionar en las prácticas y

aspectos subjetivos. Sin embargo, poco se ha rescatado de la influencia que la organización escolar tiene en las decisiones o condicionantes que imperan en la condición de estudiante. Sin embargo para que el rol del estudiante pueda ser valorado en su justa dimensión es necesario considerarlo como factores mutuamente influyentes.

El foco de interés de esta investigación fueron las decisiones individuales con respecto a la ruta de formación propuesta, para conformar su trayectoria escolar focalizándolo en el avance que logró semestre a semestre. Se ha considerado en diversos estudios como factores que influyen en estas decisiones los: personales, normativos y de interacción con otros actores.

Por lo tanto, la dimensión institucional es la académica-curricular que conforma el marco de acción del estudiante, para poder determinar la forma en la que construye sus estrategias, fue necesario considerar la interacción entre ambos, la organización escolar y el estudiante. La perspectiva que se asumió para el análisis es la neo-institucionalista y el modelo de decisión de la racionalidad limitada.

La organización escolar establecerá rutinas o marcos de acción preestablecidos para conducir las decisiones de los estudiantes (Figura 9), de manera específica se elabora una ruta de formación sugerida (inducida en los procesos de integración), en la que se determina la programación de las materias que hay que tomar para egresar en un tiempo determinado (tn). Mientras que los estudiantes utilizarán su margen de libertad para elaborar estrategias que mejor contribuyan al logro de su objetivo.

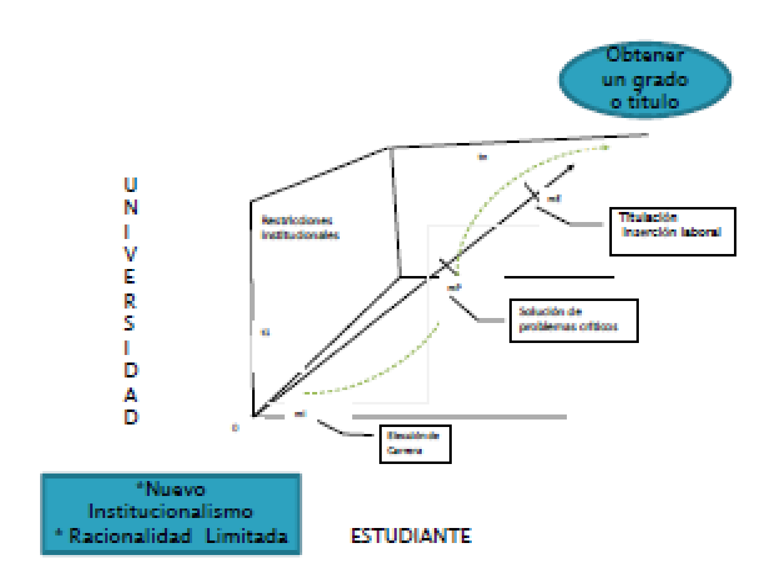


Figura 9. Modelo teórico explicativo. Fuente: Esquema elaborado por Enciso (2011: 59)

Se define como trayectoria escolar: al conjunto de estrategias (decisiones), que utilizó un estudiante para construir su ruta de formación, bajo ciertas condiciones en el momento de la decisión tanto contextuales, como personales, y en relación con otros, que le han permitido avanzar y lograr la graduación. La organización escolar es quién vigila el avance ordenado de los estudiantes, a través de la ruta sugerida, que consiste en la programación previa a su ingreso, de unidades de aprendizaje y experiencias académicas, a cursarse por ciclo escolar, hasta concluir la carrera. Por lo tanto, la estrategia es producto de las decisiones, que el estudiante realiza con respecto de la ruta sugerida. De tal forma que, la interacción alumno y organización escolar, es evidenciada a través del uso de estrategias del primero, sobre la ruta sugerida propuesta por las coordinaciones de carrera; para lograr las metas intermedias en los tres momentos de observación, y alcanzar el objetivo común (Graduación).

Por lo tanto, lo que determina el tipo de trayectoria escolar es el grado en el que se han alcanzado, las metas intermedias en pos del objetivo común y para el

que es necesaria la colaboración entre la organización escolar y el estudiante, bajo estas premisas se utilizo la tipología descrita por Enciso (2011), utilizando el plano cartesiano que permite representar sus interacciones en los tres momentos de observación y la repercusión en el logro del objetivo común (Figura 10).

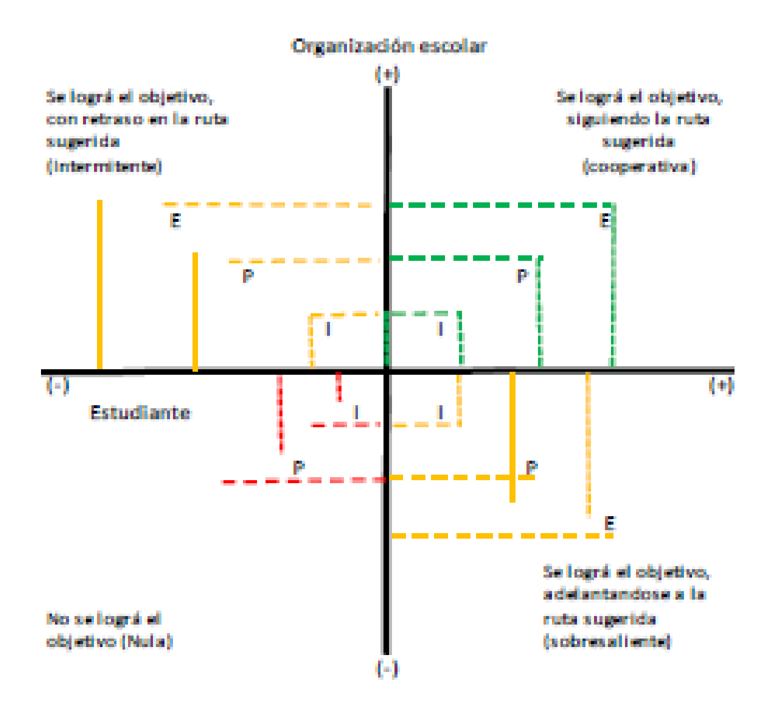


Figura 10. Descripción de los tipos de trayectorias. Fuente: Propuesto por Enciso (2011: 252)
Nota: I - Ingreso, P- permanencia y E- Egreso

La descripción analítica de la Figura 10, permite identificar cuatro tipos de relaciones entre la organización escolar y el estudiante:

- En el primer plano, se identifica la *trayectoria escolar cooperativa*, se caracteriza por que la organización escolar y es estudiante coinciden en las decisiones de la programación, y las metas intermedias se cumplen para llegar a la graduación en el tiempo establecido. El estudiante encontró en la programación de la organización escolar lo más adecuado a sus necesidades, mientras la organización tiene el prototipo de alumno para el

cual estructuro la ruta de formación. Por lo tanto, las estrategias utilizadas por el estudiante serán principalmente de adición.

- En el segundo plano, se describe una *trayectoria escolar intermitente*, donde las interacciones en los tres momentos son diferentes, en el ingreso el estudiante y la organización escolar coinciden, se logra la primera meta intermedia, pero en el segundo momento en la permanencia la exigencia de la ruta de formación esta por arriba de las posibilidades de los estudiantes, por esta razón siempre llevara un avance por debajo de lo esperado. La organización emprenderá acciones para apoyar a los estudiantes y logren la siguiente meta intermedia, para no postergar su avance en el siguiente momento de la ruta el egreso. Sin embargo, pese a ello tampoco hay coincidencia, lo que retrasa el logro del objetivo común. Las estrategias utilizadas por los estudiantes serán a la defensiva, principalmente, para lograr las metas intermedias y la graduación.
- Para el tercer plano, la *trayectoria escolar es Nula*, la relación entre ambos es conflictiva al grado que el estudiante decide abandonar el programa, y por tanto el objetivo común se anula. Generalmente ocurre en dos momentos en el ingreso al no lograr ser admitido, o en el caso de lograrlo abandonar por no coincidir con la operación del programa. Es decir, el estudiante no encuentra coincidencia con la ruta de formación (abandona) y la organización identifica que no cumple con el perfil de estudiante que requiere (expulsa). Este tipo de trayectoria no fue considerada para el estudio, por no permitir identificar las estrategias para el logro del objetivo común.

- El cuarto plano, se da una *trayectoria escolar sobresaliente*, coinciden en el logro de la meta intermedia del ingreso pero en el siguiente momento de la permanencia, la programación académica está por debajo de las posibilidades de los estudiantes, lo que les permite emprender estrategias (ofensivas) y avanzar más rápido. El estudiante alcanzará las metas de manera anticipada a la programada por la organización escolar, y facilitará los procesos al estudiante.

Metodología

Para esta investigación se decidió tomar como trayectoria escolar los avances en créditos establecidos por el plan curricular y el tiempo promedio establecido para concluir la carrera, es a partir de estos datos que se clasifica la tipología.

Se eligieron cuatro programas educativos del Sistema de Universidad Virtual, que tienen la característica de contar con cuando menos una generación de egresados. El plan curricular de la Licenciatura en Educación, fue el primer programa que ofreció el Sistema en 2005, pero fue modificado e inicia operaciones en el ciclo 2006B. En ese mismo año se ofrecen tres nuevo programas: la Licenciatura en Gestión Cultural, la Licenciatura en Bibliotecología y la Licenciatura en Tecnologías e Información. Por este punto en común y además que operan bajo criterios administrativos comunes para el proyecto curricular y que como todos los programas del sistema no se imparten en otro centro universitario, ni en la modalidad en línea. Lo que nos permite plantearnos la pregunta de investigación ¿El tipo de operación curricular y la aplicación de rutinas de organización escolar definen el tipo de trayecto escolar de los estudiantes?

La unidad de análisis fue la cohorte del calendario de ingreso 2007A, cuya característica es que tiene por el tiempo diez ciclos escolares (Semestrales) contados a partir de su ingreso, lo que permite confirmar si la organización escolar realizó una adecuada conducción para el logro del objetivo común. Ya que el tiempo promedio para la conclusión de la carrera es de ocho ciclos. En total se consideraron 372 casos, es decir el total de estudiantes admitidos en este ciclo a cada uno de los programas.

Tabla 9.
Matrícula en cada programa

PROGRAMA	TOTAL
Licenciatura en Bibliotecología	35
Licenciatura en Educación	151
Licenciatura en Gestión Cultural	56
Licenciatura en Tecnologías e Información	130
Total	372

También se puede inferir en cuál de los tres momentos: a su ingreso, durante la permanencia y egreso han impactado las restricciones de la organización escolar, impidiendo el avance de los estudiantes. Ante un objeto complejo se utilizó de acuerdo con Mendizábal (2007), un diseño flexible; lo que permitió una asociación no lineal de los componentes. La información se recolectó en dos momentos de acuerdo a la forma en la que se analizaron:

1. Implicó analizar información documental, construcción de base de datos a partir de los reportes de los expedientes académicos de los estudiantes.
2. Una vez validada la base de datos se realizo un análisis descriptivo combinando el número de ciclos con el avance en créditos para tipificar las trayectorias escolares.

Resultados

Los alumnos de los programas en línea tienen características especiales el 65 por ciento de los alumnos son mayores de 30 años; es decir, la edad promedio de la población escolar oscilando entre los 33 y 35 años. Con respecto al género, el 57 por ciento de la población estudiantil es del sexo femenino, en tanto que el 43 por ciento del sexo masculino. El 81 por ciento manifestaron que se encontraban laborando, y aproximadamente el 30 por ciento el impacto de la actividad laboral es alta en los estudios y viceversa. Alrededor del 52 por ciento se sostienen sus estudios.

De acuerdo con el análisis realizado a la ruta sugerida de cada uno de los programas educativos se identificó (Figura 11), que la normatividad nos marca un mínimo de 30 créditos y un máximo de 90 a cursar por ciclo, y normalmente la carga en el primer semestre es baja para contribuir al proceso de integración de los alumnos, lo que ocurre en la mayoría de los programas. Sin embargo no considera que el trabajo en línea el mayor peso de las actividades esta puesto en el estudiante y en ocasiones el número de créditos no se corresponde con el número de horas que deberá dedicar por actividad por día, aunado a que los alumnos no son de tiempo completo y que tienen que asumir otros roles a la par que el de estudiante. Conforme avanzan la carga se incrementa el número de créditos y por tanto de materias.

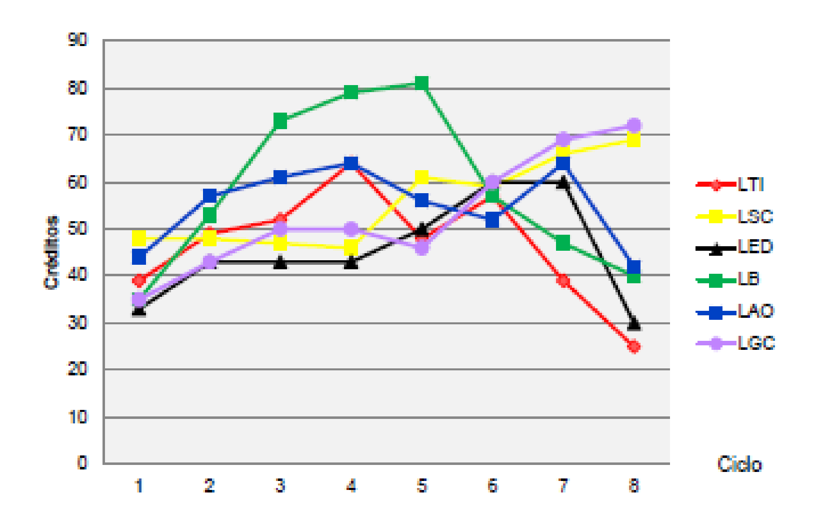


Figura 11. Distribución de créditos por ciclo de acuerdo con la ruta sugerida

La mayoría de bajas voluntarias que representan alrededor del 20% en todos los programas se da en los primeros tres ciclos lo que no ayuda a deducir que algo está sucediendo en el proceso de ingreso, es decir en el establecimiento del objetivo como en el que el estudiante valora si el programa que ofrece la institución es lo que busca y si en el proceso de integración las reglas bajo las que se trabajara son claras. Por lo tanto, será necesario evaluar si el proceso de selección y el de integración están funcionando.

La distribución de los tipos de trayectoria por programa (Tabla 10), muestra que los cuatro programas propician trayectorias *nulas,* alcanzando porcentajes en Gestión Cultural y la licenciatura en Tecnologías del aprendizaje hasta el 70% Mientras que las otras dos se encuentran en el 50%. Es decir que la organización escolar no ha sido capaz de establecer estrategias en conjunto con los estudiantes que les permitan lograr el objetivo común de la graduación. Con este alto margen de trayectoria nula identificamos que ambos salen perdiendo, el alumno se va insatisfecho por no encontrar lo que buscaba y la organización escolar muestra ineficiencia para conducirlos.

Tabla 10.
Tipo de trayectoria escolar por programa

PROGRAMA	INTERMITENTE REGULAR	INTERMITENTE IRREGULAR	NULA	COOPERATIVA	SOBRESALIENTE	TOTAL
Licenciatura en bibliotecología	7	3	17	8		35
Licenciatura en educación	20	9	84	31	7	151
Licenciatura en gestión cultural	12	1	39	2	2	56
Licenciatura en tecnologías e información	14	7	91	9	9	130

En contraste los programas de Bibliotecología y Educación son los que tienen mayor número de estudiantes que han logrado alcanzar la meta en el tiempo promedio de ocho ciclos, alcanzando un porcentaje del 20%. Se destaca en estos programas que hay alumnos titulados en el mismo ciclo de conclusión de créditos los que nos permite afirmar que han sido alumnos con buen desempleo académico.

Se puede identificar en lo gráficos por programa (Anexo), que la tendencia es a las trayectorias nulas, sin embargo si hay diferencia en el resto de tipos de trayectoria, mientras que en las trayectorias intermitentes se ubican los estudiantes que por decisión propia o por un desempeño académico bajo, no han logrado llevar la ruta sugerida tal y como se programo y aunque con retraso sabemos que lograra el objetivo, aunque con efectos en los objetivos individuales, es decir con la satisfacción y la eficiencia de la organización escolar.

Conclusiones

Las cuatro carreras a través de la ruta sugerida, intentaron conducir las decisiones de los estudiantes, para que estas fueran de adición a lo programado, sin embargo el 18% de los casos, son los que en mayor o menor medida, han seguido

esta recomendación, y están a punto de lograr el objetivo común. Por lo que se puede concluir que la ruta sugerida, responde a un modelo de estudiante, bajo supuestos de tiempo completo, de recursos económicos suficientes, con capacidad académica para cumplir con las demandas de la carga impuesta para cada ciclo, y que la información proporcionada por las coordinaciones de carrera es suficiente para responder a las diversas situaciones en las que se encuentran los estudiantes. Estos supuestos no se cumplen en la mayoría de los estudiantes, por lo que resulta necesario romper con ese estereotipo estandarizado y reconocer a un estudiante diverso (De Garay 2000,2001, 2004, Guzmán 2002), con necesidades de información específica, que permita alcanzar en el tiempo promedio el objetivo compartido.

Se concluye que el diseño de la ruta sugerida y la normatividad aplicable a la reprobación, limitan el grado de libertad de los estudiantes, ya que en el proceso de registro aparecen las materias sugeridas a llevar por ciclo y algunos estudiantes consideran que es obligatorio llevarlas y cuando no es posible cubrirlas y se reprueba, y casi imposible que al siguiente ciclo si vuelve a registrar las sugeridas y las reprobadas tenga un buen desempeño. Se hace evidente que la ruta sugerida, como mecanismo organizacional para conducir las decisiones de los estudiantes, considera un perfil de estudiante que no todos los alumnos tienen, como la condición de tiempo completo y desempeño académico regular (no reprueba), y deja fuera las diversas condiciones en las que pueda encontrarse un estudiante, de manera permanente u ocasional, por lo que será necesario considerar rutas alternas, acordes a su condición y donde la organización pueda volver a conducir su avance, garantizando el logro del objetivo.

Los estudiantes muestra en los tres momentos de observación, su condición de actores y la libertad para tomar decisiones distintas a los que la organización escolar modela a través de la ruta sugerida, son capaces de producir cambios, en la forma en la que se opera el plan de estudios, ya sea reduciendo el tiempo o alargando la ruta sugerida, principalmente en los momentos de permanencia (eligiendo menos o más cursos) y egreso por su condición de estudiante trabajador y padre de familia, en ocasiones aplaza el servicio social.

La organización escolar y el estudiante, reconocen que tienen un objetivo compartido, sin embargo no se trabaja bajo un sistema de cooperación, si no de conflicto constante, donde los objetivos individuales han adquirido mayor peso, y pese a que se alcanza el objetivo compartido con retraso, alguno de los dos no logra su objetivo individual (eficiencia - satisfacción). Destacándose en mayor proporción estrategias defensivas e individuales que consisten en jugar con las reglas, evitar o negociar su aplicación hasta la más drástica que es la baja definitiva.

El factor del tiempo, bajo ciertas circunstancias, y con la información disponible, que puede conseguir con los compañeros o profesores confirma que el modelo que mejor responde a la forma en que son tomadas las decisiones por los estudiantes y la organización, es el de la racionalidad limitada en los tres momentos de observación, es decir no cuanta con la información suficiente en el proceso de ingreso, desconocimiento de sanciones ante omisiones o realización de trámites en la permanencia y el egreso.

Referencias

Chain, R., & Ramírez Muro, C. (1997). Trayectoria escolar: la eficiencia terminal en la universidad veracruzana. *Revista de Educación Superior, 26* (102), 79-97.

Crozier, M., & Friedberg, E. (1990). *El actor y el sistema. Las restricciones de la acción colectiva.* México: Patria.

De Garay Sánchez, A. (2004). *Integración de los jóvenes en el sistema universitario. Prácticas Sociales, académicas y de consumo cultural.* Estado de México: Pomares.

De Garay Sánchez, A. (2001). *Los actores desconocidos. Una aproximación al conocimiento de los estudiantes.* Distrito Federal: ANUIES.

De Garay Sánchez, A., & Casillas, M. (2000). *Los Estudiantes de la UAM-A un sujeto social complejo.* Distrito Federal, México: UAM.

Enciso Ávila, M. I. (2011). *Estrategias utilizadas por estudiantes de licenciatura para conformar su trayectoria escolar, en tres contextos organizacionales del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades. Universidad de Guadalajara. (Tesis Doctoral).* Guadalajara, Jalisco: Universidad de Guadalajara.

Guzmán Gómez, C. (2002). Reflexiones en torno a la condición estudiantil en los noventa: los aportes de la sociología francesa. *Perfiles educativos* (97-98), 38-56.

March, J. G., & Olsen, J. P. (1997). *El redescubriemiento de las instituciones. La base organizativa de la política.* Distrito Federal: Fondo de Cultura Económica.

Mendizábal, N. (2007). Los componentes del diseño flexible en investigación cualitativa. En I. C. Vasilachis, *Estrategias de investigación cualitativa* (págs. 65-105). Buenos Aires: Gedisa.

Miranda Guerrero, R. (2009). *Los desheredados. Cultura y consumo cultural de los estudiantes de la Universidad de Guadalajara.* Guadalajara, Jalisco: Universidad de Guadalajara.

Vergara, R. (1997). El redescubrimiento de las instituciones: de la teoría organizacional a la ciencia política. En J. March G., & J. P. Olsen, *El redescubrimiento de las instituciones. La base organizativa de la política* (págs. 9-40). México, D.F: Fondo de Cultura Económica.

Zemelman, H. (1996). Subjetividad y realidad social. En *Problemas antropológicos y utópicos del conocimiento* (págs. 55-76). México, D.F: El Colegio de México.

Anexo

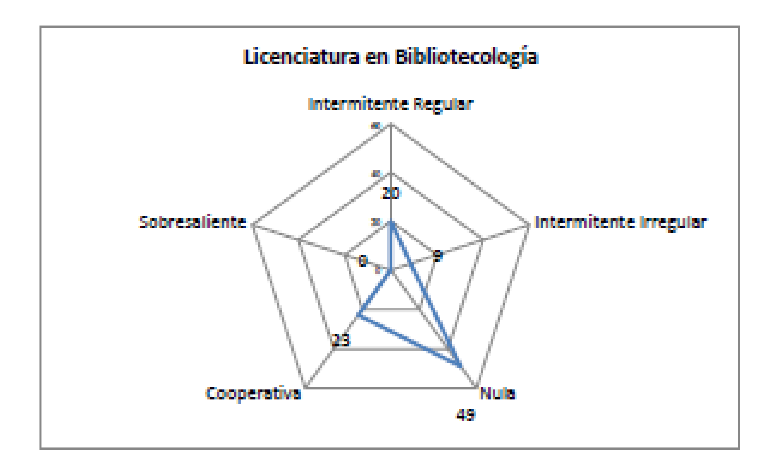


Figura 12.

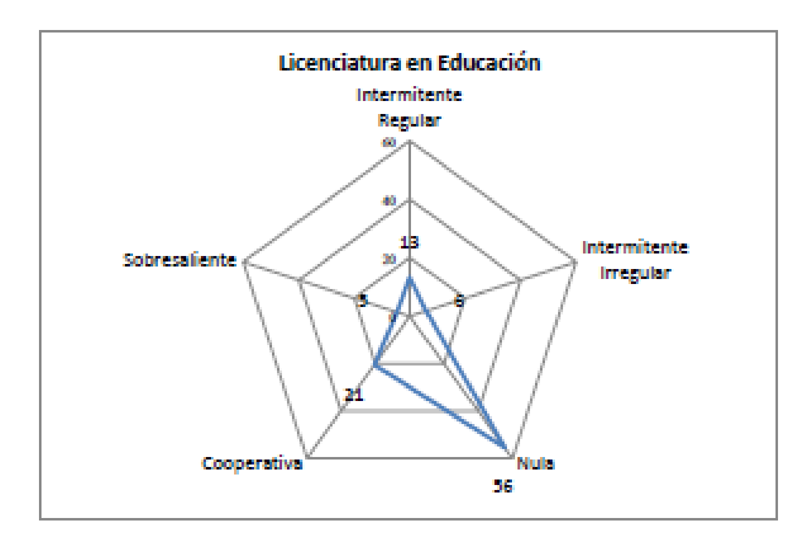


Figura 13

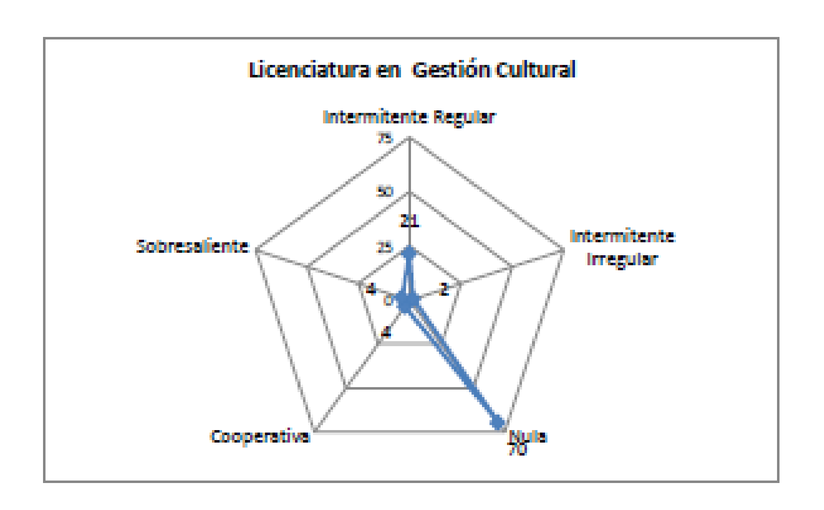


Figura 14

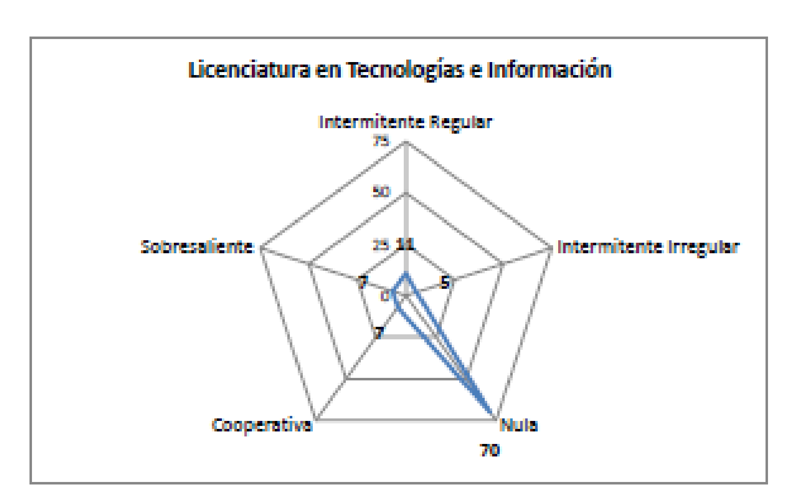


Figura 15

CAPÍTULO SIETE

EL TRABAJO COLEGIADO UNA ESTRATEGIA DE MEJORA PARA LA PRÁCTICA DOCENTE

Laurencia Barraza Barraza
Centro de Actualización del Magisterio
Correo electrónico: laura_bza @hotmail.com

Resumen

Esta investigación indagó sobre la influencia que tiene el trabajo colegiado en la práctica docente de los profesores que trabajan en las Instituciones Formadoras y Actualizadoras de Docentes (IFAD´s); es de carácter cualitativo, utilizó el método de estudio de casos y se apoyó en la aplicación de un cuestionario de respuesta abierta a doce formadores de docentes de seis instituciones formadoras de docentes en el estado de Durango. Se encontró que en las IFAD´s el trabajo colegiado se realiza desde los espacios de las academias y se asume como una estrategia que atraviesa a todas las áreas, acciones y actividades que se realizan en el centro escolar. Asimismo se advierte como un espacio de profesionalización y como una posibilidad del ser, mientras que a las academias se conciben como el espacio instituido para realizar trabajo colegiado. Asocian el concepto de colegialidad a conjunto y a contingencia; señalan que el colegiado se realiza cuando existen asuntos no previstos y en función de esto se agrupan o trabajan en equipo. Consideran que el trabajo colegiado ha contribuido a la mejora de su práctica docente. Aparecen como obstáculos las formas actuales de evaluar a los profesores y las claves presupuestales.
Palabras clave: Trabajo colegiado, práctica docente, Academia.

Introducción

El trabajo colegiado es un concepto que adquirió relevancia a partir de la reforma educativa iniciada a finales de los años ochenta y que se concretizó en educación básica a principios de los noventas; según se reporta en algunas investigaciones en las escuelas normales esta estrategia adquirió relevancia a partir de la reforma de planes y programas de 1997.Lo que es una realidad es que este concepto se incorporó al campo educativo como parte fundamental del discurso, aunque esto no garantizó la puesta en práctica ni la comprensión de sus implicaciones, además de las variadas acepciones que se le otorgan.

Esta investigación tiene como *objetivo* conocer la influencia que ha tenido el trabajo colegiado en la práctica docente de los formadores de docentes de seis escuelas Normales del estado de Durango.

En las escuelas normales, un buen número de docentes y de directivos aseguran que en sus centros de trabajo se desarrolla el trabajo colegiado, pero a pesar de estas aseveraciones, las investigaciones realizadas en este sentido, dan muestra de que los colectivos se reúnen para realizar cierto tipo de actividades, pero que una de las tareas que menos se aborda es el ámbito de la docencia; se puede discutir de asuntos administrativos, económicos, pero las cuestiones de la práctica docente encuentran mayores obstáculos para ser plantadas y discutidas; con frecuencia, esto obedece a que los docentes en consideran que su trabajo es de calidad y que los otros tendrían que aprender de su experiencia y de su conocimiento, pero no está en la disposición de hacer lo mismo.

Algunas investigaciones reportan que el trabajo colegiado ha adoptado la imagen de la obligatoriedad (Gather Thurler, 2004) y la artificialidad (Fullan & Hargreaves, 1997). Aunque las instituciones formadoras de docentes están en una fase de tránsito de la colegialidad artificial u obligada a la colegialidad profesional, se advierte el riesgo de que se frene este tránsito y que la colegialidad obligada permanezca inalterable (Barraza & Guzmán, 2007). Otras investigadores como Viramontes (2005), García y Zavala (2005) y Moreno (2006) reportan que el tiempo que se dedica al trabajo colegiado es insuficiente, que hace falta mayor compromiso de los profesores, que los acuerdos que se toman no siempre se cumplen, encuentran que éste se realiza en espacios formales, con horarios establecidos; es decir, se encuentra como parte de las actividades programadas en las instituciones y

hacen alusión a que se desarrolla básicamente en academia. Advierten que la presencia de los directivos en este tipo de actividades es benéfica, se podría formular la hipótesis que a mayor liderazgo mejor desempeño en las actividades colegiadas. En general todas las investigaciones coinciden en señalar que el trabajo colegiado influye en la mejora del quehacer docente, aunque no especifican cuáles son los rubros en los que está impactando. Un hallazgo de Viramontes (2005) fue que la presencia de los directivos contribuye al buen desarrollo del colegiado. Mientras que Moreno (2006) señala que la rivalidad entre colegas y la rigidez de esquemas frustran la colegialidad.

Un componente que destaca en el desarrollo del trabajo colegiado es la colaboración, aunque sus características son que debe ser organizada, consciente y responsable. Autores como Fullan y Hargreaves (1997) afirman que la colaboración es un concepto automáticamente atractivo, que es la trama del cambio pero también de las soluciones fracasadas y plantean tres tipos de colaboración: la balcanización, la colaboración cómoda y la colegialidad artificial.

La balcanización responde a una cultura que se funda en la existencia de grupos separados y a veces competidores, que buscan conseguir una mejor posición y la supremacía. *La colaboración cómoda* se centra en lo inmediato, en las cuestiones de corto plazo y en lo práctico; no hace suyos los principios de la práctica reflexiva, evita la confrontación y la discusión sobre los asuntos escolares. La *colegialidad artificial* se refiere a formas de culturas cooperativas que los administradores tienden a controlar, regular o domesticar; se caracteriza por un conjunto de procedimientos formales, específicos y burocráticos, se usa para poner

en contacto a los profesores y sirve como una fase preliminar para constituir relaciones cooperativas más duraderas

De este análisis se extrae que el trabajo colegiado implica que el grupo se aprecie como iguales, como colegas, donde la interdisciplinariedad, la diversidad de pensamientos, conocimientos e ideas esté presente. En este sentido el *trabajo colegiado, en esta investigación ha de entenderse como una necesidad y como un derecho de todos los maestros; un espacio especial de indagación, investigación y acción pedagógica que potencie la necesidad de formación interdisciplinaria entre los maestros*. Especifica no puede ser una reunión de carácter administrativo ni tampoco un escenario de lucha política, academicista o ideológica. Exige incrementar el trabajo en equipo, unidad y equidad en el proceso de acción además de compromiso y responsabilidad para el logro de objetivos compartidos (Mollinedo, 2005).

Se concluye que el trabajo colegiado requiere actitudes favorables a la colaboración, tolerancia, flexibilidad y corresponsabilidad; planeación, tiempo, esfuerzo y respeto hacia las decisiones que se tomen a fin de influir positivamente en la práctica docente.

El otro constructo de esta investigación es la práctica docente, que se inscribe en las tareas que realiza el profesor relacionadas con los procesos de enseñanza y de aprendizaje; las estrategias didácticas, la dinámica de trabajo y los procesos de comunicación. Hay otros rubros que aunque no aparecen en el currículum formal están presentes en el trabajo diario de los docentes, como son los rituales.

En esta investigación este concepto se asume como una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso, así como los aspectos político-

institucionales, administrativos y normativos que, según el proyecto educativo de cada país, delimitan la función del maestro (Fierro, Fortoul & Rosas,2006, p.21)

Método

Esta investigación se realizó siguiendo el enfoque cualitativo, porque solamente tiene la intención de describir los hechos tal y como se suscitan en el contexto y utilizando como método el estudio de casos; porque se consideró que reúne las características para el desarrollo del estudio su propósito fue conocer los efectos que ha tenido el trabajo colegiado en la práctica docente de los formadores de las escuelas normales.

Para la recogida de información se diseñó un cuestionario de respuesta abierta. Se estructuró en tres apartados; en el primero se informa a los docentes sobre la intención del cuestionario y se pide su colaboración, en el segundo se solicitan datos generales de quien contesta y de la institución donde labora y funciones que desempeña, el tercero contiene una lista de diez preguntas de respuesta abierta que indagan sobre la forma en que se realiza el trabajo colegiado, sus bondades y fortalezas y las contribuciones que ha tenido para su práctica docente.

En esta investigación participaron doce docentes de seis escuelas normales del estado de Durango, cinco de sostenimiento público y una de sostenimiento particular. Los docentes que contestaron los cuestionarios fueron aquellos que tuvieron disposición para hacerlo, todos ellos profesores frente a grupo. El cuestionario se envió por correo electrónico a seis profesores y al resto se les entregó impreso.

La información se sistematizó utilizando una lógica inductiva, para conformar las categorías. El procedimiento que se siguió fue; se agrupó la información utilizando las preguntas formuladas en el cuestionario como primer referente, en este primer momento se utilizaron colores para distinguir las clasificaciones; posteriormente, de estas respuestas, se vuelve a realizar otra agrupación de donde surgen las categorías (10) y subcategorías (60), una vez que se han construido éstas, se procede a la redacción del informe.

Resultados

La información reporta que el trabajo colegiado en las IFAD's se desarrolla principalmente mediante las reuniones de academia, con diferentes periodicidades; aparece ligado a las jornadas de observación y práctica docente donde no todos participan. Se hace de manera fragmentada y en función de tareas específicas. Los docentes de las IFADS asocian la colegialidad al conjunto y la contingencia. Es convocado y conducido por las estructuras formales de las instituciones, existen tiempos y lugares para su desarrollo. Las formas en que se realiza van desde *anuncios parroquiales* hasta trabajo en equipo, lo que muestra que no hay interrelación efectiva entre profesores.

Los temas que se tratan en las reuniones colegiadas son variados pero un porcentaje mayor tienen como centro las actividades académicas, relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje, los aspectos que menos se tratan son los relacionados con el desempeño institucional. Se advierte fragmentación y parcialización del trabajo.

Los acuerdos derivados el trabajo colegiado, en la mayoría de las IFAD´s se cumplen parcialmente o no se cumplen, las razones son variadas destacando que no se aplica la normatividad en este rubro, además de que algunos de los asuntos tratados se politizan.

En relación a los efectos que los informantes detectan que les ha proporcionado el trabajo colegiado están que les ha permitido conocer a otros profesores, les ha brindado la posibilidad de mejorar la comunicación entre el colectivo; los intercambios académicos que se generan a partir de las reuniones les han ofrecido la posibilidad de conocer otras formas de trabajo, mejorar la relación entre colegas, estar más informados de lo que sucede en la comunidad educativa y en general ha unido más a los profesores. La información proporcionada también hace señalamientos en el sentido de que el trabajo colegiado está generando una nueva cultura en las IFAD´s, pues se le advierte como un elemento que contribuye a impulsar el trabajo conjunto, a fortalecer la credibilidad entre colegas y el sentido de pertenencia institucional y en general consideran que es una estrategia integradora: tiene la virtud de identificar la compatibilidad de perfiles académicos; ha permitido la toma de conciencia de trabajar de forma colaborativa y agrupar a los docentes en torno a temáticas comunes; además de indicar que el trabajo colegiado se asemeja al paradigma de formación del profesional reflexivo. Ha favorecido el desarrollo de procesos académicos, sobre todo, en el aula, además que ha propiciado la toma de decisiones conjuntas. Sin embargo otro grupo manifiesta que este tipo de actividades ha incrementado la simulación.

También ha contribuido al intercambio de experiencias; conocer las experiencias de otros docentes les ha dado la posibilidad de aplicarlas en los grupos que atienden y esto les ha permitido mejorar su trabajo al interior de las aulas.

En cuanto a los planes y programas de estudio, los informantes reportan que el trabajo colegiado ha logrado que tomen acuerdos en relación a la planeación de las actividades didácticas, al desarrollo y evaluación de los contenidos, a buscar estrategias de intervención congruentes con el enfoque de planes y programas, además de establecer la congruencia de las estrategias de evaluación con las sugerencias de los programas. En general ha propiciado mayor conocimiento de planes y programas de estudio.

En general señalan que el trabajo colegiado les ha permitido mejorar sus estrategias didácticas, de enseñanza y de evaluación; que les ha llevado a planear y organizar mejor la práctica docente y las actividades que habrán de realizar en torno a los contenidos a desarrollar; indicando mejoras en la efectividad del planteamiento de preguntas y en la manera de organizar la clase.

En el ámbito personal, los docentes también advierten algunos cambios sobre todo en lo que se refiere a su forma de llevar a cabo el ejercicio de la profesión y a sus formas de participación. En cuanto a las relaciones interpersonales, los informantes indican que ha contribuido a la mejora de éstas, al desarrollo de trabajo colaborativo, que ha propiciado el intercambio académico y que ha generado procesos de comunicación entre docentes.

Otra de las mejoras en cuanto al desempeño docente que ha propiciado el trabajo colegiado se refiere a la atención que se brinda a los estudiantes, indicando que las relaciones interpersonales han mejorado, así como también la realización de

diagnósticos les ha permitido conocer a los grupos escolares y a los estudiantes en particular y esto ha generado procesos de mejora tanto a nivel de relaciones como de trabajo docente.

Algunas de las contribuciones académicas que los docentes detectan, respecto al trabajo colegiado, son: a) mejora de la práctica docente, b) la formación de los estudiantes; c) sirve como espacio que permite la profesionalización y d) es un espacio donde se reconoce el trabajo académico.

Algunos problemas para instaurar la cultura de la colaboración en las IFAD´s, los docentes los relacionan con la ética, entre los que citan están: desperdicio de tiempo, fuentes de trabajo alterno, haber obtenido la clave presupuestal más alta; los criterios que se utilizan para evaluar la beca al estímulo al desempeño docente, el ingreso y promoción de los docentes a las IFADS, el privilegio de otras actividades, aunque no siempre son académicas; pugnas entre grupos, sentimientos de poder, idearios políticos, suplir las reuniones de trabajo colegiado por otras actividades que no tienen que ver con lo académico.

Los docentes también manifiestan que las reuniones colegiadas existen aportaciones insipientes; que se percibe que existe poca profundidad en el conocimiento de los planes y programas de estudio y que además el nivel académico de algunos docentes no propicia la reflexión, o bien, descienden el nivel de discusión.

Según la información obtenida lo que sería necesario modificar para que el trabajo colegiado influya en la práctica docente sería en primera instancia la credibilidad hacia el trabajo colegiado, aquí se señala que es indispensable evitar la descalificación hacia el trabajo de los otros, replantear el concepto de autoridad y que ésta a su vez proporcione más apoyo para realizar trabajo bajo esta óptica,

además de priorizar lo académico sobre lo administrativo. Un factor que aparece ligado al desarrollo del trabajo colegiado es la evaluación; los docentes plantean la necesidad de vincular el desempeño académico realizado desde el colegiado con las evaluaciones que se realizan, indicando que gran parte de los reglamentos dirigidos a la evaluación del desempeño, están planteados no para favorecer el desarrollo del trabajo colegiado como estrategia de integración, sino que favorecen la individualización y la fragmentación de tareas; además de que tampoco se asocia a la rendición de cuentas.

Se considera que también es necesario hacer cambios a la forma en que se desarrolla el trabajo colegiado, esto es, especializarlo con acciones tales como: desarrollo de academias con atención a líneas de formación; formar grupos de interés común y por asociación libre y voluntaria; que permita el trabajo interdisciplinario y la vinculación con otras IES y que se puedan establecer roles para dirigir este tipo de grupos. Se requiere de otro tipo de perfil profesional y de un giro en la cultura institucional. Un aspecto que se considera que es indispensable modificar, para lograr que el trabajo colegiado se desarrolle, es el cambio de actitudes, en relación a la utilización del tiempo, la asunción de compromisos, la asignación de las cargas horarias y el mejoramiento de las relaciones interpersonales.

Un *hallazgo* son los conceptos que se reportan respecto al trabajo colegiado y academia, así se define al primero como una estrategia que atraviesa a todas las áreas, acciones y actividades que se realizan en el centro escolar; como un espacio de profesionalización y como una posibilidad del ser. Definen a las academias como el espacio instituido para realizar trabajo colegiado, por lo que se asevera que están

demasiado institucionalizadas. Esta última expresión se puede entender como muy poco flexibles, con reglas y procedimientos de trabajo rutinarios y más cercano a lo administrativo que a lo pedagógico.

Señalan que las diferencias entre el trabajo de academia y el trabajo colegiado se encuentran en los temas y contenidos que se abordan, la organización y sistematización de las reuniones, los propósitos con los que se realiza el trabajo, el nivel de participación en uno y otro espacio. Existe un grupo de docentes que no encuentran ninguna diferencia.

Otro hallazgo es que el trabajo colegiado ha contribuido a la mejora de la práctica docente, sobre todo en los procesos áulicos, aunque tiende a institucionalizarse y a convertirse en un espacio normalizado que pasa a formar parte del deber ser institucional, apareciendo la colaboración obligada, coincidiendo con lo que Fullan y Hargreaves (2000), así como Gathner (2004) señalan respecto a la colegialidad artificial y la colegialidad obligada.

El trabajo colegiado que se realiza en las escuelas normales del Estado de Durango se hace principalmente desde las academias, es promovido por las estructuras formales por lo que todavía no surge de la necesidad de los profesores de transitar de la individualidad a la colegialidad.

Discusión y conclusiones

Tomando como base el objetivo de la investigación, el cual se planteó identificar la influencia que ha tenido el trabajo colegiado en la práctica docente de los formadores, se puede afirmar que este tipo de trabajo si ha contribuido a la mejora de las acciones y actividades que el docente realiza de manera cotidiana

tanto en las aulas como en la institución en general; algunos de estos efectos se perciben en cuanto a los procesos de comunicación que se han establecido entre docentes, entre éstos y los estudiantes; el análisis de los documentos, como son plan y programas, como una acción previa a la impartición de los cursos, las estrategias didácticas, de enseñanza y de evaluación también son revisadas de manera constante y modificadas algunas de ellas, tomando como base las aportaciones de otros profesores y de la efectividad de éstas en otros espacios y grupos escolares.

Se advierte que el trabajo colegiado es una de las acciones, que a medida en que los docentes la conocen, le van encontrando bondades, lo que repercute en la credibilidad que éste ha ido ganando al interior de las escuelas normales, aunque todavía se advierten serias deficiencias en cuanto a su operación, sobre todo porque requiere de condiciones institucionales que lo propicien, advirtiéndose que entre las razones centrales para que esta estrategia no funcione adecuadamente están: las cargas horarias, los horarios, el tipo de contratación, el estatus laboral; la falta de compromiso de algunos docentes y en muchas ocasiones, las actividades contingentes que se presentan en las escuelas.

El espacio por excelencia que se identifica para realizar trabajo colegiado son las academias; la mayor parte de los informantes hacen alusión a que son las academias los espacios en los que los formadores se reúnen para intercambiar puntos de vista y analizar cuestiones referidas a los aprendizajes, a la enseñanza y a las cuestiones administrativas, los problemas que se analizan casi todos ellos están en función de lo que tiene que ver con los estudiantes; advirtiéndose que las cuestiones referidas a la enseñanza y al actuar docente se revisan en menor escala.

Realizar el trabajo colegiado desde las academias limita la información que se plantea en el análisis solamente a los espacios áulicos, dejando gran parte del trabajo institucional fuera de estas discusiones; es decir, el trabajo de academia se advierte como más focalizado a cuestiones de desempeño docente, no así a lo que se refiere al contexto institucional, de relación con la comunidad, es decir, se recurre a la forma de organización que por largo tiempo han hecho las escuelas normales, como es el trabajo de academia, no apreciándose espacios más amplios de discusión.

En la información que reportan los informantes se desdibuja la figura de los directivos, quienes no aparecen como parte importante del desarrollo de este tipo de actividades, algunos docentes indican que el trabajo colegiado ha llevado a los directivos a establecer condiciones para que se realice, pero no se perciben como parte integrante de los colectivos docentes ni de las discusiones; si se aprecian como agentes que obligan o que establecen los espacios, de manera normativa, para que se realice el trabajo, pero más en función del cumplimiento de norma que de la propia mejora institucional.

Es importante señalar que el trabajo colegiado todavía no se advierte como una estrategia transversal, sino como acciones que se emprenden desde diferentes espacios, pero no como una estrategia que articula y fomenta el trabajo institucional de manera colaborativa; algo que llama la atención es lo que refieren los informantes con respecto a el grado académico de los integrantes de las academias o de los colectivos, señalando que resulta un obstáculo para el nivel de la discusión, es decir, aquellos que tienen un perfil profesional más bajo, tienen menos elementos de discusión, lo que hace que las reuniones de trabajo bajen de nivel; esto indica que

hay diferenciación entre docentes, lo que rompe, de alguna forma con el esquema del trabajo colegiado, referente a que se realiza entre colegas; el respeto que debe tenerse hacia las ideas de los otros y la importancia de la participación de todos los miembros de la comunidad educativa en la toma de decisiones.

Tampoco debe perderse de vista que algunos docentes muestran su rechazo hacia el impacto que el trabajo colegiado ha tenido en sus centros, indicando que ha sido un elemento que ha contribuido a reforzar procesos de simulación; esto es, se señala que se trabaja en colegiado, cuando las decisiones se toman de manera unilateral, o bien, las reuniones son para tratar asuntos de carácter político o de grupo que lejos de favorecer la integración de los colectivos docentes, contribuyen a su desintegración o fragmentación; también puede constituirse el trabajo colegiado en una práctica que ayude a legitimar decisiones.

La información encontrada deja ver una serie de aristas referentes al trabajo colegiado que advierten de fortalezas y mejoras para los centros educativos, pero que también plantean alertas en cuanto a su operación, sobre todo, se debe cuidar que no se convierta en un espacio donde lo que se discuta cuestiones de carácter político, que no favorezcan el mejoramiento de los procesos referidos a la práctica docente, al desempeño académico, a la mejora de los aprendizajes y en general de los centros educativos.

Otra alerta en torno al trabajo colegiado es que no debe convertirse en un espacio obligado, altamente normado, sino que ha de promoverse como un espacio que apoye el trabajo en equipo, que favorezca la actualización y la profesionalización docente, donde la experiencia profesional tenga un lugar privilegiado y no represente un obstáculo para la comunicación generacional como lo señalan algunos de los

informantes; es decir, las generaciones tanto la joven como la adulta han de estar conscientes que son aprendices y que si se aplica la teoría de “expertos y novatos” podría ser una estrategia de mejora que ayude realmente a la búsqueda de la tan anhelada calidad educativa; porque los espacios, como el trabajo colegiado, habrán sido utilizados para crecimiento y no como campo de batalla.

Referencias

Barraza Barraza, L. & Guzmán Arredondo, A. (2007). *El trabajo colegiado en las escuelas formadoras y actualizadoras de docentes.* Memoria del IX Congreso Nacional de Investigación Educativa. Mérida, México: COMIE.

Fierro, Fortoul & Rosas (2006). *Transformando la práctica docente.* México: Paidós.

Fullan, M. & Hargreaves, A. (1997). *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela?* Sevilla, España: Publicaciones M-CEP.

Fullan, M. & Hargreaves, A. (2000). *La escuela que queremos*. México: SEP.

García Zarate, M. y Zavala Álvarez, A. (2005). “El trabajo colegiado como espacio de observación al seguimiento curricular en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí”. En *Encuentro Nacional de Educación Normal.* Recuperado de http://ens.edu.mx

Gather Thuler, M. (2004). *Innovar en el seno de la institución escolar.* Barcelona: Graó.

León Mollinedo, A. (2005). El trabajo colegiado en las escuelas de educación básica. *Educare, 2*, 19-21.

Tiburcio Moreno Olivos (2006), La colaboración y la colegialidad docente. En *Revista Perfiles Educativos.* vol. XXVIII, núm. 112, pp. 98-130. México: UNAM. Recuperado de http:// *Similares* scielo.unam.mx/pdf/peredu/v28n112/n112a5.pdf

Viramontes Anaya, E (2005). El trabajo colegiado en la escuela normal rural “Ricardo Flores Magón”: Conclusiones de un estudio de caso. En *Encuentro Nacional de Educación Normal.* Recuperado de http://ens.edu.mx/pdf/Eje3.1_Tema3.pdf

CAPÍTULO OCHO

SENTIDO Y SIGNIFICADO QUE TIENE PARA LOS PROFESORES DE LAS IFADS LA FORMACIÓN DE CUERPOS ACADÉMICOS Y EL PERFIL PROMEP

José Bernardo Sánchez Reyes
agost29_ber@hotmail.com
Rosa Yadira Saavedra Torres
rosa_yadira_s@hotmail.com
Escuela Normal "Carlos A. Carrillo"
Escuela Normal "J. Guadalupe Aguilera"

Resumen

Tradicionalmente, En México las Escuelas Normales han apoyado sus funciones en una dirección general, dos subdirecciones (administrativa y académica), y coordinaciones académicas para realizar las funciones sustantivas que les habían sido atribuidas: docencia, investigación y difusión. Los docentes se organizaban cada semestre en grupos colegiados por asignaturas y niveles educativos.
A partir del 2009, el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP, 2009) demandó organizar Cuerpos Académicos "un conjunto de profesores-investigadores que comparten una o más líneas de estudio, cuyos objetivos y metas están destinados a la generación y/o aplicación de nuevos conocimientos" (PROMEP, 2009). Estos lineamientos han generado diversas manifestaciones entre los docentes, no solo hay cambios en las formas de organización académica sino que estos demandan mejorar los perfiles de los docentes para realizar investigación, generar conocimiento, difundirlo y aplicarlo como formadores de docentes de educación básica. El proyecto de investigación aplicada "El sentido y significado que tiene para los académicos de las IFAD's la formación de cuerpos académicos y el reconocimiento del perfil PROMEP", pretende describir y comprender el impacto de la implementación de esta estrategia como parte de una política pública que busca mejorar la calidad educativa en México.

Palabras clave: formación, cuerpo académico, políticas públicas

Introducción

El interés de esta investigación se centra en los efectos que se han generado en el ámbito de la Educación Superior en México y específicamente en el de las Escuelas Normales como resultado de la implementación de una estrategia política similar a la implementada en las Universidades Públicas Estatales desde 2001 y materializada en el Programa de apoyo Para el Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), que

busca superar los problemas que se presentan, mediante la reorganización de la propia sociedad y cultura interna de cada una de estas instituciones a través del reconocimiento de perfiles profesionales idóneos y de la formación de Cuerpos Académicos.

Antecedentes y problema

Atendiendo al plan Nacional de Desarrollo, presentado por el Ejecutivo Federal (1995-2000), se generó en la SEP (Secretaría de Educación Pública) el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, para atender las necesidades de estudiantes de niveles de Educación Media Superior y Superior, y considerando la importancia del profesorado de las instituciones como sustento del esfuerzo educativo y propuso la creación del Sistema Nacional de Formación de Personal Académico. Un grupo de trabajo compuesto por actores representantes de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), de la Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológicas (SEIT) y de la Subsecretaría de Educación Superior y Científica (SESIC) dio forma al Programa de Mejoramiento del Profesorado en 1996 (PROMEP).

En el Plan Nacional de Desarrollo 2007 – 2012 de la Educación Superior se continúan los esfuerzos iniciados en el plan anterior para ampliar la cobertura, favorecer la equidad y mejorar la calidad y la pertinencia de la educación superior mediante las siguientes estrategias: crear nuevas Instituciones de Educación Superior (IES), aprovechar la capacidad instalada de las ya existentes y diversificar

los programas y las modalidades educativas, fortalecer la articulación de las IES con el sector productivo y con los imperativos del desarrollo regional y nacional.

En el Programa Sectorial de Educación Superior 2007 – 2012, se retoman los objetivos y las estrategias señalados en el plan nacional de desarrollo de la Educación para elevar la calidad educativa y fortalecer los procesos de habilitación y mejoramiento del personal docente, y se generan líneas de acción estratégica entre las que se encuentra la de *ampliar los incentivos dirigidos a impulsar la formación y consolidación de Cuerpos Académicos en todas las instituciones de educación superior* por áreas de conocimiento y fomentar el desarrollo de redes de colaboración e intercambio.

La implementación de este programa se dio en dos fases, la primera (1996), dirigida a las Universidades Públicas Estatales, la segunda (2008) involucra a otras IES entre las que se encuentran las Escuelas Normales.

La formación de los primeros cuerpos académicos en las Escuelas Normales se inicia en el 2009, en el Primer Foro Nacional organizado por la DGESPE para analizar la situación de los cuerpos académicos en las Escuelas Normales se reportan 32 Cuerpos Académicos registrados, todos ellos en formación (Santillán 2011), actualmente existen 51 y aún se encuentran en formación (PROMEP, 2012).

A decir de algunos académicos que han investigado sobre la efectividad de la implementación del PROMEP y la conformación de Cuerpos Académicos en las universidades públicas mexicanas: “la adopción de esta forma de organización académica supuso desafíos por el tipo de transformaciones demandadas, como la modificación del perfil de sus profesores e investigadores hacia un modelo de

diversificación de funciones y el cambio de una cultura académica individual hacia una de carácter colectivo” (Estrada y Cisneros, 2011).

En virtud de que nos interesa conocer el sentido y significado que atribuyen los docentes, directivos y estudiantes a la implementación del Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) y la formación de Cuerpos Académicos en las Escuelas Normales, hemos elegido un contexto específico para comprender de qué manera es aceptada o rechazada determinada política y poder determinar las condiciones de su viabilidad.

Por ello se ha seleccionado a dos instituciones formadoras de docentes, que desde nuestro punto de vista son representativas de un fenómeno (la aplicación de una política hegemónica a instituciones de educación superior cuyo desarrollo ha sido distinto) que aplica a prácticamente la totalidad de instituciones de Educación Superior de este tipo como las Escuelas Normales “Profesor Carlos A. Carrillo” y “J. Guadalupe Aguilera”, ambas ubicadas en el estado de Durango.

Cada escuela cuenta con PTC con reconocimiento de perfil deseable y un cuerpo académico en formación registrado ante PROMEP, y han sido las pioneras en el estado en participar en este programa que se encuentra vigente desde 2009; actualmente y de acuerdo a las necesidades e intereses de cada una, se tiene programado la creación de al menos un CA en cada institución y el logro de más perfiles PROMEP.

Objetivo general

- Conocer el sentido y significado que tiene para los docentes y directivos de ambas escuelas normales el logro del perfil PROMEP y la formación de los cuerpos académicos.

Objetivos particulares

- Comprender las dificultades a las que se enfrentan los actores sociales del contexto educativo para atender los lineamientos establecidos en PROMEP para la conformación de Cuerpos Académicos y el logro de perfiles académicos deseables.
- Conocer las formas en las que la Gestión Institucional interviene.

Referencial teórico-metodológico

La mirada principal del presente proyecto está en el sentido y significado que tiene para los académicos de las IFADS el logro del perfil PROMEP y la formación de cuerpos académicos.

La perspectiva teórica desde la cual queremos mirar la realidad en relación con la formación de los cuerpos académicos es de tipo holístico. Ésta se adopta cuando se busca comprender una totalidad y mostrarla tal como esa realidad social y cultural es vista por los propios actores inmersos en ella. Se trata de comprender o recrear escenarios, grupos sociales o conjuntos de interacciones dando cuenta de la complejidad de los mismos (Yurén, T. 2011). Derivado de que nuestra pregunta de investigación se ha planteado ¿cuál es el sentido y significado que tiene para los

académicos de las IFADS, la formación de cuerpos académicos y el logro del perfil PROMEP?

La manera de tratar la teoría será de tipo inductivo – interpretativo, partiremos de algunos andamiajes teóricos que hasta ahora hemos venido consultando e iremos ampliándolos conforme a las necesidades de la propia investigación para poder explicar los datos recabados. Como dicen Goetz y Lecompte (1988), la investigación inductiva empieza con la recogida de datos, para pasar de ahí a encontrar relaciones que nos conduzcan a construir categorías y descubrir teoría. Proceder en esta lógica, implica partir de un conjunto de elementos teóricos o marco referencial que el investigador puede ir sustituyendo en el trayecto propio de la investigación.

Metodología

Considerando que se trata de una investigación aplicada, de carácter cualitativo, la metodología para recabar datos empleara técnicas de análisis documental y técnicas etnográficas.

Entre las técnicas que se utilizarán encuentra la observación directa y participante en las reuniones colegiadas de académicos y directivos, para lo cual se utilizará el registro mediante el uso de video, las entrevistas a profundidad serán dirigidas a (33) docentes y a (2) directivos y el intercambio de ideas sobre los efectos de la implementación de esta estrategia en las formaciones de docentes se realizará de manera intencional con estudiantes en grupos focales.

Con relación a las características de la entrevista cualitativa, (Creswell, 2003) la entrevista que se aplicará será de carácter semi-estructurado, porque permite extraer puntos de vista, percepciones, opiniones y significado de los participantes.

Análisis de datos

La interpretación sobre los discursos de los actores, se realizará considerando aportes de autores como Carr (2002), quien permite identificar la relación entre teoría y práctica. Por un lado el enfoque práctico le permite al profesorado disponer de un saber práctico para hacer juicios e intervenciones en la compleja vida del aula y de la escuela. Este enfoque, ofrece a los profesionales teorías interpretativas que describen su situación práctica y les permiten reconocer el valor de su trabajo. De acuerdo con este enfoque, la práctica educativa, constituye una acción comprometida en sentido moral y ético, regida por principios y valores fundamentales. La teoría se relaciona con la práctica permitiendo a los profesores intensificar sus intuiciones y reflexionar en torno a sus ideas y a su propia práctica como una ciencia moral.

El enfoque crítico, nos ofrece un modo de reconstruir la teoría de la educación. Considera que los profesionales de la educación, sólo conseguirán someter sus creencias y prácticas a un mayor autocontrol racional si se les ayuda a adquirir conciencia acerca de su propio quehacer educativo. Este enfoque permite al profesional aumentar su autonomía racional a partir de la interpretación de su propia práctica, no sólo como una práctica moral, sino también social.

Tanto el enfoque crítico como el práctico, promueven en el profesional, el autoconocimiento, no sólo a partir de sus creencias y formas de ver las cosas sino que también les exime de creencias irracionales.

Ambas perspectivas pueden propiciar un acercamiento importante para interpretar las ideas y creencias de los académicos acerca del tema que se está

investigando, y lograr que éstos encuentren sentido en su propio quehacer como docentes e investigadores que buscan el reconocimiento del perfil PROMEP.

Estudiar los significados que los distintos actores atribuyen a los lineamientos establecidos por PROMEP para la creación de Cuerpos Académicos y el desarrollo de perfiles deseables, nos permitirá conocer las necesidades e intereses de los mismos.

Plan de trabajo

ETAPAS	OBJETIVO/TIEMPOS	INDICADORES DE LOGRO
1. Diseño del proyecto y presentación de proyecto	Concretar el diseño del proyecto de los académicos de la Escuela Normal Carlos A. Carrillo y de la Escuela Normal J. Guadalupe Aguilera. 30 de enero de 2012	Proyecto concluido y aceptado
2. Autorización del proyecto en la Coordinación de Instituciones Formadoras de Docentes en el Estado de Durango.	Obtener las facilidades de parte de las autoridades de la entidad para el desarrollo de la investigación aplicada. Marzo de 2012.	Autorización correspondiente.
3. Entrevista a profundidad	Iniciar el trabajo etnográfico que nos aporte datos relevantes acerca de las percepciones de los docentes de ambas escuelas normales en relación a la formación de CA y el logro de perfiles PROMEP. Abril a junio de 2012	Entrevista aplicada al total de los docentes seleccionados
4. Observación participante en reuniones colegiadas	Obtener información a partir de observación etnográfica (participante) acerca de las percepciones de los académicos para la formación de CA. Abril a junio de 2012	Notas y registros de observación de las reuniones colegiadas (evidencias, videograbaciones)
5. Procesar la información obtenida.	Dar sistematicidad a la información obtenida en las observaciones y entrevista etnográfica que nos permita hacer la descripción de las percepciones de los académicos de las instituciones. Abril a Octubre de 2012	Sistematicidad de la información.
6. Análisis de datos	Analizar e interpretar la información obtenida para identificar las percepciones que tienen los docentes acerca del tema de estudio. Octubre a diciembre de 2012	Informe de investigación elaborado.
7. Elaborar el informe de investigación aplicada.	Contribuir con la investigación realizada al conocimiento de las percepciones de los académicos sobre la formación de CA.	Informe de investigación aplicada.

Referencias

Alcántara, A. (2008), "Políticas educativas y neoliberalismo en México: 1982-2006", en *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 48, p. 147-165.

Altbach, P. G. (2004), "Centros y periferias de la profesión académica: los retos particulares que enfrentan los países en desarrollo", en P. G. Altbach, *El ocaso del gurú*, México, UAM, p. 15-41.

Álvarez Gayou J.J. (2002) *Cómo hacer investigación cualitativa.* Paidós educador. México. Capítulo 1 y 2. pp. 39-99 (Cap.1. Qué son y para qué sirven los marcos. Cap. 2. Enfoques o marcos teóricos interpretativos de la investigación educativa)

Ballester Belkis. *¿Qué son las teorías y qué función cumplen en la cotidianidad?* Recuperado de http://www.edu.net.co/docentes/idep/p009.htm

Creswell John W. (2007) *Diseño de investigación: Enfoques cualitativo, cuantitativo y con métodos mixtos.* Segunda Edición. Universidad de Nebraska, Lincoln. Traducción: Guzmán Arredondo Arturo & Alvarado Cabral José Jesús.

Diario Oficial de la Federación, 31 de diciembre de 2010. Acuerdo número 568 por el que se emiten *las Reglas de Operación del Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP).P*p.1-90. Recuperado de: http://promep.sep.gob.mx/reglas/Reglas_PROMEP_2011.pdf

Programa Nacional de Educación 2001-2006. Parte 2: Reforma de la Gestión del Sistema Educativo, p. 83-102.

Flick U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa.* Morata, España. Cap. XV. Codificación y categorización y XVI. Análisis secuenciales.192-227

Estrada, I. y Cisneros, E. (2011). *Cuerpos académicos y procesos de desarrollo.* El caso de una Universidad Pública Estatal en Yucatán. Ponencia presentada en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. UANL. Memoria electrónica.

Estrada, I. (2011). *El vínculo investigación-docencia: Un análisis desde los cuerpos académicos en una Universidad Pública de Yucatán.* Ponencia presentada en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. UANL. Memoria electrónica.

Feito, R. (2003). *Teorías sociológicas en educación.* Revista http://www.ucm.es/BUCM/cps/lecturas/4.htm

Goetz, J., & Le Compte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa.* (A. Ballesteros, Trad.) Madrid, España: Morata, pp. 29-32.

Guerra G. y Meza H. (2011) El PROMEP y la evaluación del desempeño de los docentes de la Universidad de Occidente Unidad Los Mochis. Ponencia presentada en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. UANL. Memoria electrónica.

Hernández Sampieri, R. et. al (2010). *Metodología de la investigación.* Quinta edición. Chile: Mc Graw Hill.

Hincapié Noreña, C. (2009) Gestión del conocimiento, capital intelectual y comunicación en grupos de investigación. *Redalyc*. Revista virtual Univ. Católica del Norte, num.27, mayo – agosto. Medellín, Colombia. Recuperado de http://redalyc.uaem.mx/redalyc/pdf/1942/1942.

Ibarra, E., Porter, L. (2007), "Costos de la evaluación en escenarios de continuidad: lecciones mexicanas sobre las disputas con los mercaderes del templo del saber", en *Espacio Abierto*. Cuaderno Venezolano de Sociología, Vol. 16, N° 1, enero-marzo 2008, p. 61-88. Recuperado de http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=12216103

Imbernón, F. y colaboradores (2005). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado.* Cap. 2, 3, 4, 5 y 6 Grao. España.

Loredo, E. (2010) *Diagnóstico de la organización académica de las escuelas normales del Distrito Federal.* México: SEP. México 2010.

Mesía Maraví, R. (2007). *Contexto ético de la investigación social* Ethical context of social research Texto en línea. Recuperado de http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/publicaciones/inv_educativa/2007_n19/a11.pdf

Orozco Fuentes, B. (2003). *Usos de la teoría en la producción de conocimiento educativo.* Recuperado de http://www.comie.org.mx/doc/portal/ publicaciones/ec2002/ec2002_v11.pdf

Parsons, W. (2007). *Políticas públicas.* Trad. A. Acevedo A., México, FLACSO – Miño Dávila, cap. II, p. 117-123 y 156-165.

Magaña, M. y Lepe, F. (2003). *Análisis de los cuerpos académicos en la Universidad de Colima.*

Porter, Galetar & Ibarra Eduardo (2007) *Costos de la evaluación en escenarios de continuidad: Lecciones mexicanas sobre las disputas con los mercaderes del templo del saber.* Enero – marzo, año / vol.16, núm. 001 p.p. 61 – 88.

Programa de Mejoramiento del profesorado de las instituciones de educación superior. (Versión 13 de noviembre de 1996). File://J:promep cuerpos académicos.htm.

Reséndiz, D. (2011). *Educación Normal como modalidad de la Educación Superior*: Su camino hacia la más alta calidad. Conferencia presentada en: I Foro Nacional: Los cuerpos académicos en las Escuelas Normales de México. Marzo de 2011. Mérida Yucatán.

Santibañez, L. (2008). “Reforma educativa: el papel del SNTE”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Abril-junio 2008, vol. 13, N° 37, p. 419-443.

Santillán Nieto Marcela (2011). *Hacia un nuevo modelo de formación de profesores de Educación Básica.* Conferencia presentada en: I Foro Nacional: Los cuerpos académicos en las Escuelas Normales de México. Marzo de 2011. Mérida Yucatán.

Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos.* Segunda Edición. Madrid: Morata.

Silvio, D. D. (2009). Triangulación: Procedimiento incorporado a nuevas metodologías de investigación. *Revista Digital universitaria.* 10 de agosto 2009 • Volumen 10 Número 8. Recuperado de http://www.revista.unam.mx/vol.10/num8/art53/int53

Suárez Martín (2000) Las corrientes pedagógicas contemporáneas. *Acción pedagógica*, Vol. 9 Nos. 1 y 2, p. 42-51.) Recuperado de http://ecotropicos.saber.ula.ve/db/ssaber/Edocs/pubelectronicas/accionpedagogica/vol9num1y2/art6_12v9.pdf

Torres, J. Prólogo En Goetz, J., & Le Compte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa.* (A. Ballesteros, Trad.) Madrid, España: Morata, pp. 11-21.

Valera Olvera. (2000). *Corrientes de la Psicología Contemporánea.* Ministerio de Educación de la República de Cuba. Recuperado de http://moodle.ceces.upr.edu.cu/file.php/19/Problemas_actuales_Pedagogia_y_Psicologia_pedagogica_OValera.pdf

Vallejo, R. y Finol de Franco (2009). La triangulación como procedimiento de análisis para investigaciones educativas. *Revista electrónica de humanidades, educación y comunicación social.* Edición No 7 – Año 4 (2009). Universidad Rafael Belloso Chacín. pp. 117-135 Recuperado de //www.urbe.edu/publicaciones/redhecs/historico/pdf/edicion_7/1-7-la-triangulacion-ruth-vallejo-mineira-finol.pdf

Wilfred Carr (2002). Teorías de la teoría y de la práctica. En: Carr W. (2002). *Una teoría para la educación.* Hacia una investigación educativa crítica. Morata, Madrid, España. Capítulo 2.pp.63-76

Yurén Camarena M.T. (1990). *Leyes, teorías y modelos.* Trillas, México. Capítulo 2.

CAPÍTULO NUEVE

EQUIDAD EDUCATIVA: MÉXICO Y ARGENTINA DESDE UNA PERSPECTIVA COMPARADA

Losano, María Cecilia
Universidad Autónoma de Nuevo León
García Horta, José Baltazar
Universidad Autónoma de Nuevo León

Resumen

La equidad se ha transformado en la actualidad en un elemento central dentro de las políticas educativas, junto con las demandas de cobertura, eficiencia y eficacia (*Groupe de Recherche sur l´équité des systemes educatifs* -GERESE-, 2005; Meuret, 2006). Se procura caracterizar la equidad en el sistema educativo de nivel medio y medio superior de México y Argentina con respecto a poblaciones marginales, mediante un estudio de casos comparado, utilizando datos cualitativos y cuantitativos. En esta ocasión, se analizan los resultados de los procesos educativos en pos de la equidad. Se sostiene que ambos países muestran una base fundacional y legal común: la defensa de la educación como una estrategia democratizadora, de progreso social y autonomía; el interés por otorgarle una unidad a este nivel, uniéndolo a la educación básica y estableciendo, para ambos países, una obligatoriedad de 10 años. Del mismo modo, enfrentan desafíos similares entre los cuales destaca la reducción de la transmisión de la desigualdad entre generaciones. Las fortalezas de México residen en su relativa equidad de sexo, en el crecimiento de matrícula secundaria y el crecimiento en el empleo a nivel educativo. Por su parte, Argentina se destaca por su bajo índice de probabilidad de caer en la pobreza en comparación con México y el efecto de la escolarización en empleo, considerando que la primaria tiene acceso prácticamente universal.
Palabras clave: equidad - México - Argentina.

Introducción

La ética de las instituciones sociales se caracteriza por cuestionar la manera en que debe organizarse colectivamente la sociedad (Arnsperger & Van Parijs, 2002). El modo en que éstas estructuran los principios que regirán la distribución de los bienes que proveen, habla de cómo se entenderá la justicia social. Daros (2005) señala los efectos que tiene sobre el sentido de pacto social las crisis económicas y sociales que finalmente son, para el autor, crisis morales. La crisis estaría configurada por el desconocimiento de lo justo y por ignorar el bien común que constituye el contrato social.

No obstante, las soluciones a dichas crisis tienen sus dificultades: el Estado de Bienestar nace y se constituye en una contradicción (al decir de Offe, 1984) donde confluyen intereses libertarios y solidarios, comunitarios e individuales que llevan a constituir a la sociedad como el lugar “natural de la igualdad, de la desigualdad y de la diversidad” (Daros, 2005: 8).

¿Cuál son las responsabilidades éticas de las instituciones sociales en este contexto? ¿Qué valores asumen y cómo los implementan? La educación parece tener al respecto un rol particular: como institución social está permeada de estas contradicciones pero también se la vislumbra como la institución plausible de modificar esta situación. Ya sea que se asuma una postura mercantilista del proceso de enseñanza - aprendizaje o que se procure fomentar la libertad y la autonomía, se ha depositado sobre la institución educativa la esperanza de un cambio.

Los argumentos en torno a la equidad y la justicia social se ponen de manifiesto en la operacionalización de las políticas educativas y los diversos programas de inclusión de grupos marginales. Sin embargo, UNESCO (2010a) argumenta que la marginación escolar tiene, en la actualidad, un carácter informal “arraigada en procesos sociales, económicos y políticos que restringen las oportunidades vitales de determinados grupos o individuos” (153).

La democratización en el ingreso y la mayor conciencia de los efectos sociales de la escolarización ha vuelto el tema de la equidad un tema político, lo que a su vez se suma a las demandas de la distribución, la eficiencia y la eficacia (GERESE, 2005). La creencia de que la educación llevaría a un mayor bienestar la ha convertido, según Meuret (2006) en un bien demandado socialmente y, en consecuencia, en un elemento central de la política educativa.

En lo que respecta a la educación secundaria en específico, Jacinto y Terigi (2007) plantean que este nivel ha enfrentado el desafío de la masificación cuando históricamente ha sido pensado para la selección y la clasificación. Hasta reciente época, los estudios secundarios se han convertido en obligatorios, lo que ha llevado a determinar que, en materia educativa, uno de los mayores problemas de Latinoamérica es la retención y conclusión de este nivel (UNESCO, 2010b), siendo una de las poblaciones aún excluidas de este proceso los jóvenes de clases desfavorecidas (Maimone & Edelstein, 2004: 36).

Formulación del problema

La línea de exploración que se propone el presente artículo es la de caracterizar comparativamente la equidad en los sistemas educativos de México y Argentina en poblaciones marginadas, formulándose la siguiente pregunta de investigación:

- ¿Qué características posee la equidad educativa en los sistemas educativos mexicano y argentino en lo que respecta a poblaciones marginales?

En función de lo mencionado anteriormente, se proponen como *objetivos de investigación* los siguientes:

General

- Caracterizar la equidad educativa en el sistema educativo mexicano y argentino, con respecto a las poblaciones marginales.

Específicos.

- Identificar indicadores de equidad educativa en ambos países de poblaciones marginales.
- Establecer semejanzas y diferencias entre el sistema educativo argentino y mexicano.

Marco Teórico

En lo que respecta a la incorporación de poblaciones históricamente marginadas de los procesos educativos, los discursos oficiales proponen su inclusión positiva, en pos del cumplimiento de una promesa moderna. Sin embargo, diversos autores (Duru - Bellat, 1996; Granja, 2000; Bourdieu, 2002; Bourdieu & Passeron, 2003; Maimone & Edelstein, 2004) advierten sobre las estrategias a implementar en la inclusión educativa, al remarcar el efecto de reproducción de los privilegios de clase que poseen los sistemas escolarizados.

Para estos autores, la escuela reproduciría las desigualdades sociales de cada contexto. Duru - Bellat (1996) sostiene que la reproducción de la inequidad en la escuela es reflejo de la inequidad en la sociedad y que, a pesar de las intenciones "uniformadoras" de un currículum común, "los actores implementan estrategias en el sistema. En este caso, las familias reaccionan en contra de la estandarización y buscan diferenciación" (348). En consecuencia, el brindar mayor autonomía a las escuelas y las familias deviene en mayor inequidad, por que las elecciones personales que realizan las familias tienen efectos sociales de reproducción del estatus social y por su posibilidad real de brindar elecciones.

Los estudios de Dupriez y Dumay (2006) confirman las hipótesis de que una mayor uniformidad escolar reflejaría resultados más equitativos, aunque su población no sea homogénea. Con mayor cautela, también sostienen que un sistema educativo único favorece la homogeneidad, aunque no en todos los casos esta afirmación aplicaría.

Por su parte, Jacinto & Terigi (2007) distinguen tres niveles de inclusión educativa: la posibilidad de acceder al sistema secundario, de permanecer en él y de aprender. Las autoras enfatizan que "el acceso en la escuela secundaria no sólo implica los niveles de matriculación en el nivel, sino también preguntarse a quiénes se incluye" (43). GERESE (2005), por su parte, consideran otros tres niveles más: La igualdad de tratamiento, entendida como la capacidad de realizar los mismos aprendizajes y de beneficiarse de una enseñanza de base; la igualdad de resultados, esto es, de garantizar un cierto nivel de conocimientos y, finalmente, la igualdad de realización social, que es definida como la posibilidad de que todos tengan la misma oportunidad de explotar las competencias adquiridas, que sean valoradas socialmente y de realizarse como persona.

Metodología

Blondel (2004: 184) sostiene que la comparación "es el único modo por el cual uno puede moverse más allá de la especificidad de la vida política de los países individualmente y llegar a generalizaciones realistas". La comparación, para este autor, es central para el estudio de las políticas públicas, ya que permiten elaborar conceptos y teorías y validar sus conclusiones.

El enfoque que se asumirá es el de estudio de caso comparado, en la medida en que interesa describir a profundidad la problemática de la equidad educativa, siendo la comparación un elemento que favorecerá este objetivo.

A fin de caracterizar la equidad en el sistema educativo se identificó una serie de indicadores que se presentan en el siguiente cuadro:

Tabla 11.
Indicadores de equidad educativa.

ELEMENTO A CONSIDERAR	CONCEPTO ENGLOBADO	DESCRIPCIÓN
Resultados	Igualdad de realización social	Equidad en el ingreso según género Porcentaje de población activa con estudios secundarios o superiores. Ingresos salariales por nivel de estudio. Índices de pobreza según nivel educativo. Tasa de desempleo según nivel educativo.

Fuente. Elaboración propia.

Dada la diversidad de datos que se recolectaron, la presente propuesta combina información de carácter cualitativa como cuantitativa. El motivo de este enfoque se debe a la fortaleza que provee tanto teórica como metodológicamente. Tal como lo afirman Heidenheimer, Heclo & Teich (1990): "en años recientes, ha habido un creciente reconocimiento que los análisis necesitan utilizar tanto datos cuantitativos de gran escala que muestran las similitudes y diferencias como estudios de caso contextuales y ricos" (12).

Resultados

Equidad en el ingreso según género. Para el primer aspecto, en el caso de Latinoamérica, el Informe Regional de Revisión y Evaluación del Progreso de América Latina y el Caribe hacia la Educación para Todos (UNESCO, 2008) señala que se ha observado una disminución en las brechas en lo que respecta a la equidad

de género a nivel secundario e incluso pareciera exponerse una tendencia a la reversión, poniendo en desventaja a la población masculina.

Tanto México como Argentina muestran una relativa paridad en el ingreso, teniendo México una paridad en los tres niveles (educación inicial, primaria y alta y baja secundaria[1]), mientras que Argentina tiende a favorecer más a las mujeres que a los hombres en este último nivel. El comportamiento es similar en el caso de la conclusión de los estudios. Es importante destacar que el caso de México es sobresaliente en toda América Latina, junto con otros siete países (Dominica, Ecuador, Perú, Bolivia, Cuba, Jamaica y El Salvador).

Porcentaje de población activa con estudios secundarios o superiores. En todos los países de Latinoamérica se ha observado un crecimiento de su población con estudios secundarios, pero dentro de este grupo destacan México y Argentina (junto con Chile y Perú) por presentar tasas más altas al promedio. Argentina muestra un valor del 48.42% de su población económicamente activa con estos estudios para el año 1999, mientras que México para el año anterior fue de 47,40%. Si se relacionan estos indicadores con el quintil de ingreso, se obtiene que Argentina sería un país más igualitario, junto con Venezuela y Chile, México ubicándose en un lugar intermedio, junto con Perú y Brasil se ubicaría en el extremo de la desigualdad (SITEAL, s/f).

Ingresos salariales por nivel de estudios. Si bien este indicador pudiera mostrar diferencias debido a otros factores no relacionados con los estudios, se observa que en Latinoamérica las diferencias entre educación universitaria y básica

---

[1] Correspondiente a Secundaria y Preparatoria respectivamente en el caso de México y EGB y Polimodal en Argentina.

redundan de manera significativa en diferencias salariales. En la siguiente figura se muestra el comportamiento tanto para México como para Argentina:

Tabla 12.
Diferenciales salariales por nivel educativo[2]

PAÍS	GÉNERO	INFERIOR A PRIMARIA	SECUNDARIA	SUPERIOR
Argentina (1999)	Hombre	78	146	282
	Mujer	84	177	277
México (1998)	Hombre	72	163	512
	Mujer	66	183	385

Fuente: SITEAL (s/f)

Índices de pobreza según nivel educativo. Es entendido por la SITEAL (s/f) como un indicador con el cual se mide la incidencia de la pobreza de dos maneras diferentes: la primera, denominada FGT_0, corresponde a la tasa resultante del cociente entre el número de personas que se encuentran por debajo de la línea de la pobreza y el total de la población considerada; la segunda, FGT_1 hace referencia a la brecha (o déficit) de la pobreza, es decir, la distancia media que separa a la población pobre de la línea de la pobreza o, alternativamente, los recursos necesarios para eliminar la pobreza mediante transferencias totalmente eficaces (40).

Tabla 13.
Índices GFT_0 y FGT_1 según nivel educativo

PAÍS	ÍNDICE FGT_0		ÍNDICE FGT_1	
	ARGENTINA 1999	MÉXICO 1998	ARGENTINA 1999	MÉXICO 1999
Inferior a primaria	0,42	0,64	0,17	0,27
Primaria	0,29	0,46	0,10	0,17
Secundaria	0,09	0,28	0,03	0,09
Universidad	0,03	0,03	0,01	0,01

Fuente. SITEAL, s/f (41 - 42).

[2] El nivel primario de educación es igual a 100, por lo que los datos deben leerse en proporción a ello. Ejemplo, un hombre en Argentina con secundaria terminada gana 14,6 veces más salario que alguien sin primaria terminada.

Siguiendo los índices de décadas anteriores, pudiera afirmarse que el índice ha mostrado una paulatina baja, pero la probabilidad de caer en la pobreza es más significativa en México y, en menor medida, en Argentina. Lo mismo en lo que respecta a los ingresos medios, en tanto que a medida que se aumentan los estudios disminuye la brecha de la pobreza, aunque se si observa los cambios en el tiempo, una década antes Argentina no muestra cambios mientras que para México se observa una reducción del 5,26% (SITEAL, s/f).

Finalmente, las *tasas de desempleo según nivel educativo* diferencian a México y Argentina en dos grupos: Brasil, Chile y Venezuela junto con Argentina muestran un crecimiento al pasar de "inferior a primaria" a "primaria", descendiendo luego con los restantes niveles, mientras que México y Perú denotan un crecimiento constante, señalándose una correlación entre el nivel educativo y el empleo.

Tabla 14.
Tasas de desempleo según nivel educativo.

PAÍS		ARGENTINA	MÉXICO
Inferior a primaria	Hombre	18	2
	Mujer	12	1
Primaria	Hombre	15	3
	Mujer	19	2
Secundaria	Hombre	11	4
	Mujer	17	3
Universidad	Hombre	6	4
	Mujer	7	4

Fuente: SITEAL (s/f)

Argentina presenta tasas más altas de desempleo que México e incluso, comparando con Brasil Chile, Perú y Venezuela, mientras que México muestra mejores tasas a nivel grupal.

En lo que respecta a los resultados escolares, llama la atención la relativa homogeneidad de los datos para los dos países, destacándose México en la equidad

de sexo, en el crecimiento de matrícula secundaria y el crecimiento en el empleo a nivel educativo. En el caso de Argentina, sus fortalezas están en su bajo índice de probabilidad de caer en la pobreza en comparación con México y el efecto de la escolarización en empleo, considerando que la primaria tiene acceso prácticamente universal.

Reflexiones finales

En el presente trabajo se caracterizó la equidad en los sistemas educativos mexicano y argentino, procurando mostrar una imagen contextual. Si bien no se pueden abstraer conclusiones definitivas (en tanto la implementación de estrategias tienen efectos a corto y largo plazo), pueden señalarse una serie de reflexiones que pueden servir para pensar en torno a la equidad educativa:

En primer lugar, no puede afirmarse que México ni que Argentina sean más equitativos uno que otro. Esta pregunta debe especificar en torno a qué. Del mismo modo, ambos países presentan particularidades que hacen que los desafíos sean diferentes. Por ejemplo, podemos mencionar la dispersión poblacional en Argentina y la diversidad en México.

Si bien en discurso Argentina muestra una preocupación mayor por este tema, México ha mostrado mayor iniciativa en combatirlo, mediante la construcción de organismos y programas claros, evaluables y con apoyo e intervención de organismos internacionales. Argentina posee indicadores “duros” que muestran una mayor intervención histórica en educación, pero se requeriría de un análisis de largo plazo (Pierson, 2009) puesto que, desde esta perspectiva, pudiera verse su avance

relativo comparado con el avance de décadas anteriores y con ello determinar los puntos de mejora o para desarrollar.

Referencias

Arnsperger, C. and P. Van Parijs (2002). *Ética económica y social.* Teorías de la sociedad justa. Barcelona / Buenos Aires / México, Paidós.

Blondel, J. (2005). "The central role of comparative politics in political analysis." *Scandinavian Political Studies* 28(2): 183 - 191.

Bourdieu, P. (2002). La "juventud" no es más que una palabra. *Sociología y Cultura.* México D.F., Grijalvo / Conaculta**:** 163 - 173.

--------------- and J. Passeron (2009). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura.* Buenos Aires / México D.F. / Madrid, Siglo Veintiuno.

Daros, W. (2005). "Tras las huellas del pacto social." *Enfoques* 17(1): 5 - 54.

Duru - Bellat, M. (1996). "Social inequalities in french secondary schools: from figures to theories." *British Journal of Sociology of Education* 17(3): 341 - 350.

Dupriez, V. and X. Dumay (2006). "Inequalities in school systems: effect of school structure or of society structure?" *Comparative Education* 42(2): 243 - 260.

GERESE (2005). *L´équité des systémes éducatifs européens.* Un ensemble d´indicateurs. Liege, Commission Européene. Direction générale de l´éducation et de la culture.

Heidenheimer, A., H. Heclo, et al. (1990). *Comparative public policy.* The politics of social choice in America, Europe and Japan. New York, St. Martin Press.

Jacinto, C. and F. Terigi (2007). *¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria?* Aportes de la experiencia latinoamericana. Buenos Aires, Unesco / IIPE / Santillana.

Maimone, M. and P. Edelstein (2004). *Didáctica e identidades culturales.* Acerca de la dignidad en el proceso educativo. Buenos Aires, Stella / Crujía.

Meuret, D. (2006). "Equity and efficiency of compulsory schooling: It is necessary to choose and if so on wath grounds?" *Prospects* 36(4): 389 - 410.

Offe, C. (1984). *Las contradicciones del Estado de Bienestar.* Londres: Hutchinson.

Pierson, P. (2009). *Big, slow - moving and... invisible.* Macrosocial processes in the study of comparative politics. Comparative Historical Analysis in the Social Sciences. D. Ruesmeyer and J. Mahoney. Cambridge, Cambridge University Press: 177 - 207.

Rose, R. (1995). *Making progress and catching up: comparative analysis for social policy - making.* Oxford, UNESCO: 13.

SITEAL (s/f). *Notas para la construcción de un sistema de indicadores sobre desigualdad y educación en América Latina.* Boletín. 2010.

UNESCO (2008). *Situación Educativa de América Latina y el Caribe*: garantizando la Educación de Calidad para Todos Informe Regional de Revisión y Evaluación del Progreso de América Latina y el Caribe hacia la Educación para Todos en el marco del Proyecto Regional de Educación (EPT/PRELAC). Santiago de Chile, UNESCO: 239.

---------- (2010a). *Llegar a los marginados.* Informe de seguimiento de la ETP en el mundo. UNESCO. París, UNESCO: 153 - 179.

---------- (2010b). *Educación, Juventud y Desarrollo.* UNESCO. Santiago de Chile, UNESCO.

CAPÍTULO DIEZ

LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN EL INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL
RUMBO A LOS ESTADOS DEL CONOCIMIENTO

Dra. Esperanza Lozoya Meza
Centro de Investigaciones Económicas Administrativas y Sociales (CIECAS)
Instituto Politécnico Nacional

Resumen:

Los avances de la investigación educativa que aquí se presentan, forman parte de un estudio más completo que se está desarrollando sobre los Estados de Conocimiento (2002-2012), en relación de cómo se encuentra conformado el campo de la investigación educativa en el Instituto Politécnico Nacional (IPN). Entendiendo por "estado de conocimiento" a la investigación que se realiza de la investigación educativa que incluye un análisis sistemático, la valoración y la producción del conocimiento generado en torno a un campo de investigación durante un periodo determinado. Permite identificar los objetos bajo estudio y sus referentes conceptuales, las principales perspectivas teórico-metodológicas, tendencias y temas abordados, el tipo de producción generada, los problemas de investigación y ausencias, así como su impacto y condiciones de producción. Hasta este momento se ha hecho una investigación documental y de campo en un corte de 2003 a 2010, se han construido y piloteado los instrumentos de acuerdo a los lineamientos acordados en la Red Mexicana de Investigadores de la Investigación Educativa (REDMIIE), para recolectar información en sus tres niveles (Medio Superior, Superior y Posgrado), con una aplicación parcial a docentes investigadores, además de que se ha revisado su evolución histórico-social, las políticas de apoyo y financiamiento, las políticas de comunicación, la formación de sus investigadores educativos, las redes de investigación, los actores de la investigación educativa y la investigación realizada a lo largo de siete años, por lo tanto los resultados que se presentan son todavía parciales.
Palabras clave: Investigación Educativa; Formación de investigadores; docente-investigador.

Introducción

¿Cómo se ha desarrollado la investigación educativa en el IPN?

Una de las tareas primordiales del IPN es la investigación, la cual es realizada por los docentes adscritos en cualquiera de sus dependencias, de ahí que es importante incluir algunas referencias al respecto. De acuerdo a los datos presentados en "Los Principios Rectores de Desarrollo Institucional 2010" el IPN cuenta con 15,730 profesores de los que el 72% son de Carrera. De esos docentes el 26% ha realizado

estudios de posgrado (especialidad, maestría y/o doctorado), el 61% tiene formación profesional y el 13% posee estudios de bachillerato, nivel técnico superior o similares. De esos 15,730 maestros el 19% realizan actividades de investigación en las diferentes disciplinas del Instituto y sólo el 2% realiza investigación educativa (IE).

Desarrollo de la investigación educativa en el IPN

Hasta el 2010 el IPN contaba con 1,179 propuestas de investigación, las cuales se clasifican en Programas de Investigación, Proyectos de Investigación y Propuestas de Estudio aceptados en la Secretaría de Investigación y Posgrado (SIP), área que está a cargo de la coordinación administrativa de la Investigación Educativa. Sin embargo, en el campo educativo sólo existen 318 profesores investigando en esta área: en el 2008 se aceptaron 135 proyectos; en el 2009, se aceptaron 126 y en el 2010 sólo 78 proyectos en investigación educativa, siendo necesario mencionar que de acuerdo a la normatividad se sugiere que la investigación educativa que se desarrolle sea respecto al Modelo Educativo actual. Ver siguiente cuadro:

Tabla 15
Proyectos de investigación educativa por área

TIPO DE PROYECTO	2008 No.	2009 No.	TIPO DE PROYECTO	2010 No.
Administración Educativa	35	37	Ciencia Médicas	1
Ambientes de Aprendizaje	33	21	Ciencias Naturales	1
Diseño Curricular	8	18	Ciencias Sociales	6
Formación Docente	17	10	Humanidades	7
Métodos de Aprendizaje	42	42	Ingeniería y Tecnología	3
			IE Sector Educativo	60
Total:	135	126	Total	78

Fuente: Elaborado por Dra. Esperanza Lozoya, apoyada con datos proporcionados por la Secretaria de Investigación y Posgrado (SIP, 2011).

Ahora bien, antes de que la SIP orientara la temática de la IE, con base en la información del Centro de Formación e Innovación Educativa (CFIE), mayo 2010, sobre los temas que indagaban los grupos de investigación educativa se encontró

que eran de muy diversa índole (834 proyectos de investigación registrados en la SIP).

En la Tabla 16 se muestran los temas más estudiados y cuyo porcentaje era de 5% mínimo, agrupados por las áreas en que se aborda el conocimiento en el IPN incluyendo la investigación realizada en el nivel medio superior de los Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECyT), Escuelas Superiores, las Unidades Profesionales Interdisciplinarias (UPI), los Centros Interdisciplinarios de Ciencias de la Salud (CICS) aquí agrupadas en las escuelas de nivel superior del área de Ciencias Médico Biológicas y los Centros y Unidades de Apoyo en los que se consideraron las investigaciones realizadas en las oficinas del área central del IPN, el CFIE, la SIP y los Centros de Educación Continua Allende y Oaxaca. Cabe mencionar que a 2010 sólo un 1% de las investigaciones son sobre la investigación educativa.

Estrategia metodológica

De acuerdo al nivel de avance del proyecto que es exploratorio se construyeron tres instrumentos (cuestionarios que ya fueron piloteados) para los profesores que están haciendo investigación educativa, para mandos medios y para autoridades que tienen a su cargo las áreas de investigación educativa (algunos se encuentran todavía en proceso de respuesta). Se logró un primer avance y se envió de manera personal el cuestionario a los docentes investigadores, habiendo rescatado hasta el momento 19. Por tanto lo que se describe se refiere al avance en la investigación documental y sólo se agregarán algunos datos de lo recabado.

Tabla 16.
Ejes temáticos de las IE realizadas en dependencias del IPN (2003-2009)

EJES TEMÁTICOS DE LAS INVESTIGACIONES	FÍSICO-MATEMÁTICAS			SOCIALES/ADMTVAS		MÉDICO-BIOLÓGIC		CTROS. UNID. APOYO
	CECyT	SUPER.	UPI	CECyT	SUPER.	CECyT	SUPER.	
Modelos pedagógicos Aprendizaje alternativo, uso TIC	25%	16%	26%	15%	19%	49%	16%	16%
MEI (vigencia eficiencia carreras, prácticas, prototipos didácticos)	33%	27%	15%	31%	6%	27%	15%	-
Actores hecho educativo (Práctica docente, perfil)	5%	18%	8%	11%	10%	5%	9%	-
Actores hecho educativo (alumnos rendimiento, deserc. seguimiento, evaluaciones)	6%	-	-	8%	-	5%	-	-
Currículo	-	6%	-	-	8%	-	8%	10%
Políticas y administraciones educativas	-	5%	5%	-	-	-	5%	-

CECyT = Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos. Nivel Medio Superior
Fuente: Elaborado por Dra. Elia Olea, apoyada con datos proporcionados por la Secretaria de Investigación y Posgrado (SIP, 2011).

Las políticas de apoyo y financiamiento

La investigación en general con apoyo presupuestal en el IPN sólo data de 1979. Más tarde, de acuerdo con las políticas y lineamientos de la Reforma Académica del Instituto, se estableció el Sistema Institucional de Investigación Científica y Tecnológica (SIICyT) y es hasta la convocatoria de 1997 cuando aparece por primera vez el campo educativo como área estratégica de conocimiento. A partir de esa fecha los apoyos económicos para este tipo de investigación, fluctuaban entre los $10,000 pesos por proyecto individual hasta $50,000 en el caso de que fuera Programa de investigación.

Es importante mencionar que la asignación del presupuesto, a cada propuesta de investigación, ha estado en función de la productividad del investigador que dirige el proyecto. Actualmente existe la modalidad para presentar Proyectos Multidisciplinarios de Investigación Científica y Desarrollo Tecnológico 2011, dentro de sus 8 áreas está la Educativa. El presupuesto que hasta el 2011 se presenta fluctúa entre los $250.000 y $600.000 pesos. Este tipo de proyectos tienen por objetivos: integrar grupos multidisciplinarios; promover colaboración entre investigadores del Instituto de diferentes unidades y consolidar la planta de investigadores jóvenes, modalidad que se encuentra en proceso de gestación.

También el IPN cuenta con varias formas de apoyo que versan desde una serie de becas, que se van incrementando a través de las actividades desarrolladas en los diversos proyectos de investigación, hasta financiamientos aislados que pueden solicitar. Entre los que caben destacar los apoyos económicos para la asistencia a eventos como son: foros, jornadas, congresos, simposios, mesas redondas, coloquios y otros similares. Asimismo existen apoyos para la publicación de los resultados de investigación y estancias de investigación formalizadas, entre otros.

Las políticas de comunicación de la investigación educativa

Las políticas de comunicación están presentes con la difusión la revista *Innovación Educativa,* que es una publicación periódica monográfica, trimestral, especializada en investigación educativa, bilingüe, arbitrada e indizada a cargo de la Secretaría Académica del IPN desde hace 10 años y tiene presencia en el ámbito nacional e internacional con una cobertura en la actualidad 352 destinos.

En ella se divulgan artículos con temas relacionados con políticas educativas interculturales y lingüísticas en Latinoamérica, gestión del conocimiento, educación a distancia, innovación y evaluación de la docencia universitaria, entre otros. Los temas que ahí se difunden son trabajos originales de investigación, ensayos, informes, reflexiones, experiencias y propuestas sobre temas de relevancia en el ámbito educativo, pero usualmente muchas de las aportaciones son de investigadores ajenos al Instituto. Sin embargo, con base en los datos obtenidos de la encuesta hay diferentes medios que usan los investigadores del IPN para publicar y que se muestran en la figura 16.

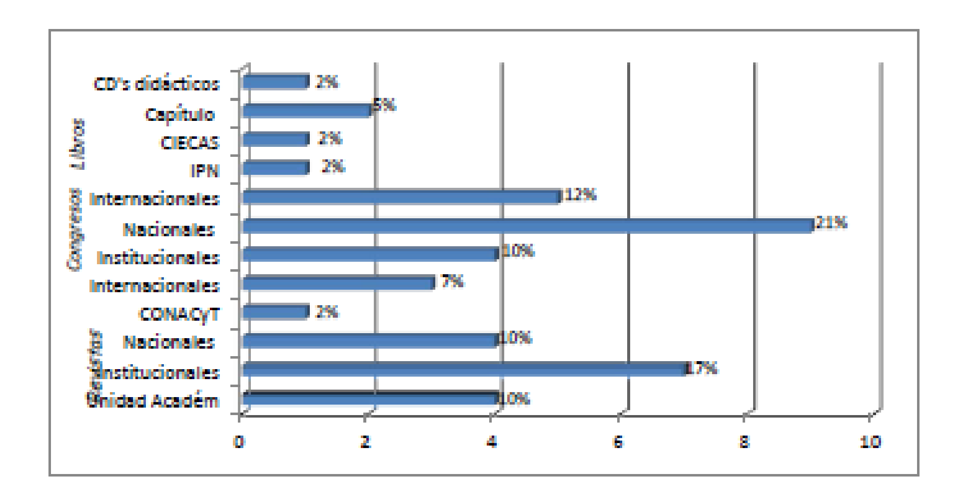


Figura 16. Medios en que los investigadores publican sus estudios. **Fuente**: Elaboro Dra. Elia Olea, apoyada con los datos obtenidos del instrumento aplicado a docentes-investigadores educativos del IPN (2011).

De hecho, la difusión de la investigación se hace por distintos medios que de acuerdo a la SIP (2011) se presentan en la siguiente tabla:

Tabla 17
Productos de la investigación

DIFUSIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	2010
Libros	111
Manuales	48
Artículos	1,327
Conferencias	1,342
Congresos	1,533
Cursos	354
Seminarios	177
Programas de radio y TV	79
Subtotal	4,971

Fuente: Informe de Actividades Anuales de la Dra. Yoloxochitl Bustamante Diez. Secretaría de Investigación y Posgrado, IPN. (2011).

Eventos académicos

El IPN organiza eventos académicos de diversas modalidades como son: congresos, coloquios, encuentros, seminarios, foros y jornadas, entre otros. Como antecedentes se pueden mencionar el 1er y 2º Encuentro de Investigadores de la Investigación Educativa en el Nivel Superior (en octubre y diciembre de 1995), los que tuvieron como objetivo el propiciar la comunicación entre los investigadores de la educación, y así a partir de ello conformar grupos disciplinarios o multidisciplinarios de investigación, con el fin de que aportaran soluciones aplicadas a la problemática educativa del Instituto.

El segundo objetivo fue intercambiar experiencias e integrar y difundir los resultados de la investigación educativa que realizaban los profesores en dicho nivel. Sin embargo, el esfuerzo no fue muy fructífero por falta de seguimiento que pudiera consolidar los objetivos planeados. Aunque cabe hacer mención que estos acontecimientos motivaron a varios investigadores a organizar diversos eventos, aunque de manera aislada, al interior de algunas escuelas, centros y unidades.

Posteriormente, en el 2005, se crea el Centro de Formación e Innovación Educativa (CFIE), teniendo como objetivo el diseñar, desarrollar e impartir una oferta educativa orientada a la capacitación, formación y actualización de docentes, directivos y personal de apoyo del Instituto, también entre sus funciones está el promover la investigación educativa y la formación de sus investigadores, por tal tazón en enero del 2006 el CFIE junto con la Dirección de Investigación de la Secretaría de Investigación y Posgrado del Politécnico, organizó el *Primer Foro Retos y Oportunidades* donde se trató de evaluar la situación que guardaba la Investigación Educativa en el Instituto.

Un año más tarde 2007, se organizó el *Segundo Foro: Fomento a la Investigación* el cual contribuyó a promover entre los docentes e investigadores la IE. *Educativa.*

Para el 2008, se organizó el *III Foro: Construcción Colaborativa del Conocimiento* donde se pretendió impulsar la conformación de redes, el intercambio de experiencias entre pares y el fomento a la difusión de la IE como medio de hacer llegar los resultados a públicos diversos para su futura aplicación. Los ejes temáticos de esta edición fueron: Los ambientes de aprendizaje, el diseño curricular, la administración educativa, la formación docente y los métodos de aprendizaje. Del total de trabajos recibidos un 55% provino de profesores investigadores politécnicos.

En el 2009, se organizó el *IV Foro: Redefiniendo caminos –Hacia una investigación educativa de calidad,* en el cual se recibieron aproximadamente 110 trabajos y sólo fueron aceptados el 50%; el objetivo fue proponer fines, métodos y productos de la investigación educativa conforme a los modelos institucionales, en los niveles medio superior y superior, por medio de la creación de espacios de

discusión y análisis. *El V Foro en el 2010 se denominó: El impacto de la Investigación Educativa en las instituciones académicas*, cuyo objetivo fue el de crear espacios de discusión y análisis del impacto de la Investigación Educativa en las instituciones académicas para proponer fines, métodos y proyectos de la investigación educativa conforme a los modelos institucionales de los niveles tanto del medio superior como el superior.

El VI Foro 2011 se realizó dentro del marco de los festejos del 75 Aniversario del IPN y la finalidad fue generar diálogo, análisis, reflexión e intercambio de experiencias y resultados atendiendo investigaciones y proyectos educativos. Actualmente se está organizando el VII Foro 2012 titulado "*Aportes de la investigación Educativa para la innovación curricular*" con el objetivo de analizar los procesos y prácticas curriculares que se realizan en las distintas escuelas, centros y unidades del Instituto.

Es importante mencionar que la Secretaría de Investigación y Posgrado estableció un seguimiento administrativo, de la investigación educativa que se realiza en el Instituto. Actualmente tienen en línea los a *Catálogos de Investigación Educativa* partir del 2003 y hasta el 2006. En un primer apartado, el llamado *Global de Investigación por año,* muestra información respecto a los programas y proyectos de investigación financiados, específicamente los datos respecto al presupuesto y a las actividades que sobre este rubro se desarrollan en las escuelas, centros y unidades a través de gráficas, tablas y cuadros.

Hay otro apartado llamado *Consulta de Proyectos de Investigación aprobados* integrado por un listado con los nombres de los profesores que están desarrollando los proyectos de investigación educativa, el tema que están investigando y el número

de registro del proyecto. Estos catálogos representan un testimonio del esfuerzo realizado por la institución, reflejado en el trabajo de los investigadores politécnicos, en aras de contribuir al desarrollo y modernización del país. El hecho de contar con estos datos en línea ha permitido que tanto docentes como investigadores y personal dedicado a la investigación tengan acceso de manera inmediata, a través de las TIC a la información relacionada con el quehacer investigativo ya que existe un desconocimiento por parte de los investigadores respecto a qué está haciendo cada uno, cuál es el avance que se tiene en su campo, asimismo de la temática que se estudia lo que propicia que cada quien trabaje de manera aislada y no se desarrolle un trabajo colaborativo como debería de ser para poder avanzar con resultados. Una excepción son los programas de investigación educativa que están conformados por cinco proyectos individuales de investigación educativa en los que sí existe un conocimiento sobre el trabajo que se realiza en cada proyecto.

Formación de los investigadores

El Politécnico tiene varios Posgrados que se vinculan a la formación de investigadores en el campo educativo y son: la *Maestría en Metodología de la Ciencia del Centro de Investigaciones Económicas Administrativas y Sociales (CIECAS)* orientada a consolidar profesionales especializados y capaces de reflexionar sobre las teorías científicas, aportando en la discusión enfoques metodológicos contemporáneos. El objetivo es formar docentes-investigadores y una de sus líneas es justo la de investigación educativa.

En la Escuela Superior de Comercio y Administración unidad Santo Tomás (ESCASTO), se tiene la *Maestría en Administración en Gestión y Desarrollo de la*

Educación cuyo objetivo es preparar, formar y desarrollar directivos y líderes de instituciones y sistemas educativos con competencias de gestión estratégica, que permitan elevar la eficiencia, calidad y relevancia de la educación, así como dirigir procesos para la innovación y el desarrollo educativo, mediante la interacción académica y de investigación con equipos interdisciplinarios de alto desempeño.

También se cuenta con la *Maestría en Administración en Gestión y Desarrollo de la Educación Superior (mixta)* que se imparte con la Universidad Politécnica de Cataluña, cuyo objetivo es formar y desarrollar profesionalmente a los directivos y líderes académicos de instituciones universitarias y de educación superior, así como del personal que se interese en el desarrollo de habilidades y competencias para el ejercicio de la gestión estratégica, eficaz, innovadora y socialmente responsable.

Asimismo la ESCASTO tiene un *Doctorado en Ciencias Administrativas* el cual está dirigido a formar investigadores profesionales capaces de producir conocimiento original y desarrollos tecnológicos, derivados del análisis sistemático de los fenómenos de la administración. Una de sus líneas de investigación es sobre la Administración y Desarrollo de Instituciones Educativas, aquí se realizan proyectos de investigación educativa.

En el Centro de Investigación en Ciencia Aplicada y Tecnología Avanzada, Unidad Legaria (CICATA) se tiene el *Doctorado en Matemática Educativa*. Este programa se ocupa de estructurar una oferta para la ampliación de la labor docente del profesor de matemáticas, incorporándolo a las prácticas de investigación tanto en el área básica como aplicada, relativa a los procesos de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas además de un *Doctorado en Ciencias en Física Educativa*, el cual

es un programa a distancia impartido mediante Ambientes Virtuales de Aprendizaje (AVA) a través del Campus Virtual del Politécnico.

Aún contando con estos seis programa académicos, el número de investigadores del Politécnico registrados en el Sistema Nacional de Investigadores (SNI), con proyectos de Investigación Educativa era y sigue siendo sumamente reducido. Hasta el 2010 sólo existen seis investigadores educativos registrados en el SNI de 777 (abril-2011) en otros campos del conocimiento.

Redes de investigación

De acuerdo a Raynaga (2005), “la conformación de redes universitarias es un mecanismo de impulso al intercambio académico y al establecimiento de proyectos conjuntos a partir de la generación de espacios de cooperación académica en áreas vitales para el desarrollo educativo”.

De ahí que en el IPN tiene interés por desarrollar redes de investigación, acordes a los estándares internacionales de cooperación intrainstitucionales e interinstitucionales y tiene actualmente 4 redes consolidadas y que corresponden a las de biotecnología, nanociencia, medio ambiente y computación, pero ninguna vinculada con el área de la investigación educativa, aunque ya en el 2007 se intentó desarrollar una red de investigación educativa, a nivel institucional, cuya misión era fomentar y desarrollar actividades conjuntas de investigación y posgrado intrainstitucionales e interinstitucionales.

Empero, en el IPN hay una Red de investigación en el área educativa, específicamente en investigación educativa disciplinaria de Matemáticas, que tiene reconocimiento de otras instancias, denominada como la Red de Investigación

MACOCIENCIAS, en donde los investigadores abordan la problemática de la enseñanza y el aprendizaje de la matemática. En este tenor, se encuentra también registrada la Red Mexicana de Investigadores de la Investigación Educativa (REDMIIE), cuyo principal objetivo está orientado a producir conocimiento, desarrollar y consolidar la investigación de esta área y promover su divulgación, difusión, uso y repercusión. Ambas redes de investigación se puede localizar en el portal del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) y del CFIE como comunidades académicas.

Actores de la investigación educativa

Los actores que participan en proyectos de investigación educativa son en su mayoría profesores del nivel medio superior, superior y posgrado, que se encuentran frente a grupo, con formación académica variada y cuya edad promedio es de 52 años.

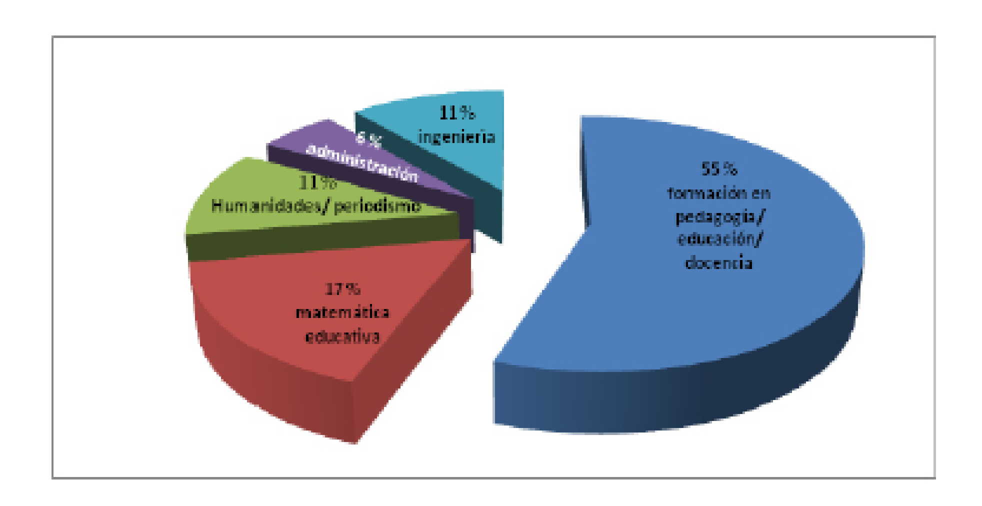


Figura 17. Formación académica de los investigadores encuestados

Conclusiones parciales

- La IE en el IPN es disciplinaria. Se realiza en las 3 áreas del conocimiento y en los niveles medio, superior y posgrado, incluso en los centros y unidades de apoyo.
- Se requiere el desarrollo y fortalecimiento de la IE ya que en nueve años, de los analizados hasta ahora, ésta representa sólo uno por ciento.
- Se requiere una revisión de sus políticas de financiamiento.
- Aunque los investigadores utilizan diferentes medios de difusión de sus resultados, es recomendable que se les dé más apoyo en las revistas institucionales y no sólo lo hagan en los eventos académicos.
- A pesar de que se empieza a propiciar el trabajo multidisciplinario que favorece el trabajo colaborativo y en red, todavía hay mucho que hacer en cuanto a la IE para responder a una de las actividades primordiales del IPN que es la investigación.

Referencias

Colina, A. y Osorio, R. (2003). “Los agentes de la investigación educativa en México” en: Weiss, E. (coord.) *El campo de la investigación educativa*. 1993-2001.

COMIE (2003). *La investigación educativa en México: usos y coordinación*, México.

Lozoya, Esperanza (1999). *La Investigación Educativa en el IPN frente al Siglo XXI.* México: IPN.

Olea, Elia. (2010). *Reflexiones sobre la Investigación Educativa en el IPN.* México: IPN. Escrito no publicado.

Raynaga, Sonia. (2005). *Redes*. México: Universidad de Guadalajara.

Weiss Eduardo. (2002) “El Campo de la Investigación Educativa (1993-2001)”. México: COMIE.

Weiss Eduardo y Ramírez Rosalía. (2004), Los investigadores Educativos en México: una aproximación en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Abril-Junio, vol. 9, núm. 21